



Université d'Oran 2
Faculté des Langues étrangères
THESE

Pour l'obtention du diplôme de Doctorat en Sciences
En Langue Française

**Essai de typologie linguistique des écarts par rapport à la
norme dans les copies des étudiants de fin de licence de français de
l'université de Mascara, Algérie**

Présentée et soutenue publiquement par :
M. Menazeli Hocine

Devant le jury composé de :

Hamidou Nabila	Professeure	Université Oran 2	Présidente
Chialli Lalaoui Fatima /Z	Professeure	Université Oran 2	Encadrante
Marc Arabyan	Professeur	Université de Limoges	Co-encadrant
Merine Kheira	Professeure	Université Oran 2	Examinatrice
Tabet Aouel Zoulikha	MCA	USTO	Examinatrice
Ali Bencherif Zakaria	Professeur	Université de Tlemcen	Examinateur

Année universitaire : 2020-2021

Essai de typologie linguistique des écarts par rapport à la norme dans les copies des étudiants de fin de licence de français de l'université de Mascara, Algérie

Résumé:

L'apprentissage d'une langue étrangère ou seconde n'est pas une tâche aisée; il donne lieu à l'apparition d'écarts linguistiques qu'on impute souvent à l'interlangue. C'est pourquoi, identifier l'erreur, la répertorier, déterminer sa fréquence, déceler les causalités réelles de sa manifestation, sont autant de pistes d'analyses qu'il faut développer pour son traitement en production. Cela dit, toutes les études menées jusqu' alors ont fait état de la complexité d'une classification complète et précise en raison des multiples facettes de l'erreur et des différents angles sous lesquelles il faut la traiter. La présente thèse est une tentative d'élaboration d'une typologie d'erreurs propre à un public d'un niveau avancé dans l'apprentissage d'une langue considérée comme une langue étrangère ou seconde ; elle est aussi l'occasion de mettre l'accent sur les difficultés mais aussi sur les enjeux de l'élaboration d'une typologie complète et précise.

Mots clés : *Typologie, l'erreur, la norme, l'interlangue, l'apprentissage, la langue étrangère, la langue seconde la didactique des langues.*

Essay of Linguistic Typology of Discrepancies in the Written Expression Copies of French Graduate Students at the University of Mascara (Algeria)

Abstract:

Learning a foreign language is not an easy task; it creates linguistics differences that are often attributed to cross-language. For this purpose, identifying the error, listing it, determining its frequency, detecting the real causes and effects of its manifestation, constitute an analytical framwork that must be developed for the treatment of errors in writing. In this regard, all the studies carried out so far have indicated the complexity of a complete, clear and precise classification, because of multifaceted error and the different angles under wich it must be treated. This thesis is an attempt to develop an error typology specific to a public of advanced level in learning a language considered as a foreign language. The thesis is also an opportunity to focus on the difficulties but also the challenges of developing a typology simple and complete but also accurate.

Key words: *Typology, error, norm, interlanguage, learning, foreign language, second language, didactics of language, teaching.*

محاولة لتصنيف اللغوي للانزياحات عن القاعدة في إجابات الطلاب في نهاية شهادة اللسانس في اللغة الفرنسية لجامعة معسكر بالجزائر

ملخص:

تعلم لغة أجنبية أو ثانية ليس بالمهمة السهلة؛ أنه يؤدي إلى ظهور الاختلافات اللغوية التي غالبا ما تنسب إلى اللغة البيئية. لذا فإن تحديد الخطأ وتبويبه وتحديد تواتره واكتشاف الأسباب الحقيقية لتجلياته كلها طرق للتحليل يجب تطويرها لمعالجتها في الإنتاج. ومع هذا، فقد وثقت جميع الدراسات أجريت حتى الآن مدى تعقيد التصنيف الكامل والدقيق بسبب تعدد أوجه الخطأ والزوايا المختلفة التي يجب معالجته بها. هذه الأطروحة هي محاولة صياغة تصنيف للأخطاء الخاصة بمتعلمين من مستوى متقدم في تعلم لغة تعتبر لغة أجنبية أو ثانية. إنها أيضا فرصة للتركيز على الصعوبات والتحديات الخاصة بتطوير تصنيف كامل ودقيق للأخطاء.

الكلمات المفتاحية:

الصنافة/التصنيف، الخطأ، المعيار، اللغة البيئية، التعلم، اللغة الأجنبية، تعليم لغة اللغة الثانية.

Dédicace

À mes parents, mon épouse et mes enfants,
À tous ceux qui me sont chers et proches,
Je dédie ce travail.

Remerciements

Ce travail de recherche ne serait jamais arrivé à terme sans le concours de quelques personnes qui m'ont été d'une grande et précieuse aide, je tiens ici à leur rendre hommage. Je tiens tout d'abord à remercier le tout puissant de m'avoir donné la force de mener à terme ce travail de recherche qui n'a pas été de tout repos.

Aussi, mes sentiments de reconnaissance vont à l'endroit de Mme. LALAOUI CHIALI Fatima Zohra et M. ARBYAN Marc qui se sont montrés aussi disponibles qu'attentionnés. Je les remercie vivement pour leur soutien indéfectible, leur patience et surtout pour la confiance qu'ils ont mise en moi.

J'adresse mes sincères remerciements aux membres du jury, en l'occurrence Mme. HAMIDOU Nabila, Mme. MERINE Kheira, M. ALI BEN CHERIF Zakaria et Mme. TABET AOUEL Zoulikha qui ont accepté d'examiner ce travail et bien voulu faire partie des membres du jury.

Ma gratitude va aussi à ma mère et mon défunt père Lakhdar qui, outre le soutien moral, m'ont toujours accompagné par leurs prières.

Un clin d'œil particulier est aussi adressé à ma petite famille : mon épouse wahiba, ma fille Fatima, mon fils Ilyes et à mon dernier né Anis à qui je n'ai pas pu accorder beaucoup de temps ces dernières années. Je leur promets de rattraper le temps perdu.

À mes frères et mon unique sœur Hadia et à tous ceux qui, de près ou de loin, ont participé à l'élaboration de cette thèse et qui, je l'espère, se reconnaîtront et m'excuseront de l'absence de leurs noms dans ces remerciements.

SOMMAIRE

INTRODUCTION	001
Point de départ	001
Difficultés	002
Plan de travail	006

PREMIÈRE PARTIE

CHAPÎTRE 01 - PROBLÉMATIQUE	009
CHAPÎTRE 02 - CADRE THÉORIQUE ET CONCEPTUEL	020
CHAPÎTRE 03 - MÉTHODOLOGIE (Côté français)	051
CHAPÎTRE 04 - MÉTHODOLOGIE (Côté Algérien)	103

DEUXIÈME PARTIE

CHAPÎTRE 05 - LE CORPUS	140
CHAPÎTRE 06 - PREMIÈRE ANALYSE (L'ORTHOGRAPHE)	175
CHAPÎTRE 07 - SECONDE ANALYSE (DANS L'INTERLANGUE)	226
CHAPÎTRE 08 - PRÉCONISATIONS	263
CONCLUSION GÉNÉRALE ET PERSPECTIVES	289
BIBLIOGRAPHIE	398
TABLE DES MATIÈRES	312
ANNEXE (Corpus balisé) TOME 2	322

Symboles et abréviations
Alphabet Phonétique International
Symboles phonétiques des sons du français¹

Les symboles phonétiques de cette thèse correspondent à ceux de l'API (Alphabet Phonétique International)

Voyelles orales	Consonnes orales
[i] pire [piʁ]	[p] pile [p]
[e] pré [pʁe]	[b] bête [bɛt]
[ɛ] père [pɛʁ]	[t] tête [tɛt]
[a] mal [mal]	[d] dame [da]
[y] vu [vy]	[f] flamme [fla]
[ø] peu [øe]	[v] ville [vil]
[ə] je [ʒə]	[k] calme [kalm]
[œ] peur [pœʁ]	[g] gâlo [galo]
[u] mou [mu]	[s] site [sit]
[o] zero [zɛʁo]	[z] zut [zyt]
[ɔ] Sort [sɔʁ]	[ʃ] chocolat [ʃokola]
[ɑ] pâle [pal]	[ʒ] journal [ʒuʁnal]
	[ʀ] rousse [ʀus] (ou ʁ)
	[l] loup [lu]
Voyelles nasales	Consonnes nasales
[ɛ̃] pain [pɛ̃]	[m] matou [matu]
[ɑ̃] un [ɑ̃]	[n] nul [nyl]
[ɔ̃] bon [bɔ̃]	[ŋ] agneau [aŋo]
[ɑ̃] blanc [blɑ̃]	[ŋ] parking [paʁkiŋ]
Semi-consonnes (glissantes ou semi-voyelles)	
[j] bille [bij]	
[w] ouate [wat]	
[ɥ] huile [ɥil]	

Symboles et abréviations

- * : Forme erronée
- ° : Forme correcte
- [] : Transcription phonétique
- L1 : Langue maternelle
- L2 : Langue seconde
- LE : Langue étrangère
- SVO : Sujet, verbe, objet
- VSO : Verbe, sujet, objet
- MA : Méthode articulatoire

¹Les symboles de l'API sont disponibles sur <http://www.langsci.ucl.ac.uk/ipa/index.html>

Liste des tableaux et des figures

Liste des tableaux:

Tableau 1. Structuralisme vs énonciativisme.....	37
Tableau 2. Déictiques spatiaux-temporels	40
Tableau 3 : Les modalisateurs (les indices de subjectivité)	41
Tableau 4. Linguistique vs sociolinguistique.....	43
Tableau 5. La typologie de l'équipe HESO du CNRS (1980)	69
Tableau 6 : Typologie d'André Chervel et Danielle Manesse.....	71
Tableau 7. « Tableau d'évaluation diagnostique » de Claude Gruaz	75
Tableau 8. Typologie de fautes inhérentes à la morphologie du français.....	81
Tableau 9. Plan de l'analyse de Michèle Debrenne.....	87
Tableau 10. De la morphosyntaxe à la morphologie et à la sémantique lexicales	93
Tableau 11. Les 33 archigraphèmes + h du français	98
Tableau 12. Les 130 graphèmes du français : fréquences d'emploi.....	100
Tableau 13. Évaluation du niveau atteint l'UNESCO, Sobhi TAWIL.....	108
Tableau 14. Système de transcription de l'alphabet arabe.....	117
Tableau 15. Les sons vocaliques absents dans la langue arabe	118
Tableau 16. Les consonnes de l'arabe	119
Tableau 17. Les consonnes emphatiques absentes en français.....	120
Tableau 18. Les sons consonantiques absents dans la langue arabe.....	120
Tableau 19. Compétences à installer au cycle moyen	135
Tableau 20. Nombre de copies par année et par sexe.....	142
Tableau 21 : récapitulatif des catégories mises en œuvre dans le chapitre 4.	162
Tableau 22 : Récapitulatif du nombre d'erreurs toutes catégories confondues par rapport au nombre de mots constituant le corpus.....	176
Tableau 23. Fréquence des erreurs par rapport au nombre total enregistré.....	178
Tableau 24. Pourcentage des erreurs par catégories	179
Tableau 25. Récapitulatif des problèmes d'omission et d'adjonction de tout ordre.....	187
Tableau 26. Distribution de la catégorie par rapport au nombre global d'erreurs.....	194
Tableau 27. Distribution de la deuxième sous-catégorie d'erreurs.....	201
Tableau 28 : Distribution des erreurs d'orthographe lexicale.....	215
Tableau 29. Distribution des erreurs d'orthographe grammaticale	219
Tableau 30. Distribution des erreurs syntaxiques.....	224
Tableau 31. Les catégories d'erreurs phonétiques.....	229
Tableau 32. Récapitulatif des erreurs phonétiques relevées du corpus	237
Tableau 33. Distribution de la deuxième sous-catégorie d'erreurs.....	240
Tableau 34. Récapitulatif des erreurs d'ordre morphosyntaxique.....	258
Tableau 35. Récapitulatif des erreurs de la sélection.....	261
Tableau 36. Les types de rétroactions correctives à l'écrit.....	283

Liste des figures :

Figure 1. La linguistique moderne	21
Figure 2. Les constituants du monème	29
Figure 3. Modèle de communication Claude Shannon.....	33
Figure 4. Schéma de communication de Roman Jakobson	35
Figure 5. Situation d'énonciation	37

Figure 6. Le triangle didactique	45
Figure 7. Didactique générale et didactique disciplinaire	46
Figure 8. Domaines et sous-domaines de la didactique des langues	47
Figure 9. Représentation de l'acte de langage type par Alan Gardiner	54
Figure 10. Table de conjugaison d'aimer (modèle du 1 ^{er} groupe)	80
Figure 11. La perception cognitiviste selon Ellen D. Gagné (1985)	110
Figure 12. Conscience des connaissances effectives	110
Figure 13. Exemple de copie difficilement lisible	149
Figure 14. Exemple de copie non traitée	150
Figure 15. Exemple de transcription diplomatique d'un manuscrit.....	151
Figure 16 Exemple de copies éliminées (Année universitaire : 2007-2008).....	154
Figure 17. Pourcentage des erreurs par rapport au nombre de mots du corpus	177
Figure 18. Fréquence par catégorie et par degrés d'apparence	180
Figure 19. Fréquence des erreurs d'omission et d'adjonctions	188
Figure 20. Pourcentage de la sous-catégorie par rapport aux autres catégories	194
Figure 21. Pourcentage des erreurs de ponctuation, accents et trait d'union	201
Figure 22. Distribution des erreurs d'orthographe lexicale.....	215
Figure 23. Pourcentage des erreurs d'orthographe d'ordre grammatical	220
Figure 24. Pourcentage des erreurs syntaxiques	224
Figure 25. Pourcentage des erreurs purement phonétiques additionnées aux erreurs des accents morphologiques.....	229
Figure 26. Les erreurs exclusivement d'ordre phonétiques par rapport aux erreurs dues à l'emploi des accents phonétiques	240
Figure 27. Distribution des erreurs de la catégorie morphosyntaxique	258
Figure 28. Distribution de la sélection des erreurs interlinguales.....	261
Figure 29. Les facteurs favorisant l'apprentissage (Spolsky, 1989)	281
Figure 30. Schéma de correction phonétique d'après Jensen Kloster	285
Figure 31 : Schéma de la méthode verbo-tonale.....	286

INTRODUCTION

« C'est une erreur de se lancer dans une thèse (...) si on n'a pas des raisons sérieuses et profondes de la mener à bien. » (M. Beaud. 2006 :14)

Point de départ

Si la vision de l'objectif n'est pas claire au départ ou si on ne s'appuie pas sur des bases réalistes, une thèse en science du langage ou en didactique des langues, entre autres, ne peut que prendre du retard.

C'est le cas du présent travail de recherche qui, pour des raisons que nous ne manquerons pas de souligner dans cette introduction, a duré pas moins de neuf ans et a constitué pour nous un défi de taille. D'abord pour les raisons les plus évidentes qui sont le choix du domaine de recherche qui impose la problématique et les enjeux de l'interdisciplinarité, l'intitulé qui correspond à des objectifs fixés au départ et réactualisés en cours de route, et enfin la méthode la plus appropriée pour mener à bien et sans trop de difficultés un travail de recherche digne d'intérêt.

C'est ce que nous avons compris lorsqu'en 2011, nous avons entrepris un travail sur les fautes de français à l'écrit des étudiants algériens de l'Université de Mascara, à la demande du directeur de recherche qui avait encadré la soutenance de notre magistère sur les manifestations de l'insécurité linguistique. M. Marc Arabyan refusa que notre recherche de doctorat prenne la suite de ce mémoire soutenu en 2009. C'était un travail descriptif sur les copies des candidats du concours de recrutement des enseignants de français en collège et en lycée de l'Éducation nationale algérienne. Nous ne proposons rien d'autre que le relevé

des hypercorrections comme indices d'insécurité linguistique et nous tentions de répondre à un certain nombre de questions qui n'ont, en fait, pas dépassé le stade de l'hypothèse.

Déjà en 2009, nous avons envisagé d'aborder l'insécurité linguistique à partir de la sociolinguistique grâce à une enquête par questionnaire et à des analyses de copies, mais l'enquête par questionnaire nous a été refusée au profit de la seule analyse d'un corpus écrit. Nous avons alors accepté de travailler en didactique du FLE (français langue étrangère), ceci malgré nos lectures de Labov, Bourdieu, Gadet, et autres, et malgré la préconisation faite aux doctorants de l'EDAF (École doctorale algérienne de français) de conserver en doctorat la discipline du magistère (sémio-linguistique, didactique ou études littéraires).

Un nouveau sujet a été déposé, portant non pas sur les copies du concours algérien de recrutement des enseignants de français de l'enseignement secondaire, mais sur les copies de composition française de l'examen de fin de premier cycle des études de français de l'Université de Mascara. Cela dit, à ce moment précis nous nous demandions déjà comment faire profiter notre thèse de notre expérience et nos connaissances antérieures. L'idée est donc venue de concilier notre formation principale en sciences du langage avec notre nouvelle aventure en didactique des langues.

Difficultés

La décision étant prise, nous avons alors photocopié 439 copies des examens de six années successives, de 2005-2006 à 2008-2009, nous en avons éliminé les copies inexploitable (environ 30 % du corpus initial) pour les raisons que l'on verra (chapitre 4), et nous avons relevé les fautes² du reste du corpus proprement dit (environ 300 copies) que nous avons réparties en trois grandes classes :

1. Fautes inhérentes au système de la langue française ;
2. Écarts par rapport à la norme considérés comme des fautes par les enseignants ;
3. Erreurs dues à l'interlangue.

Notons que les erreurs identifiées sont ceux qui ont attiré le plus notre attention lors d'un survol des copies et que cette première conception du travail n'est pas celle que nous avons adoptée dans notre analyse finale. Elle nous a permis, dans un premier moment, d'envisager

² Le mot faute, erreur et écart sont employés indifféremment dans cette thèse, cependant une brève comparaison sera présentée chapitre 2

un classement de fautes en trois catégories : lexicales, syntaxiques et morphologiques. Néanmoins, ce premier essai de classification présentait des catégories en désordre et mal définies, des anomalies et beaucoup de confusions quant à la classe réelle de la faute. Voici donc cette première tentative de classification et ses principales faiblesses :

a) **Lexique**

1. Erreur due à une transcription de phonème à partir de la réalisation phonétique ;
2. Impropropriété due à une assimilation phonologique; p. ex : brèche / prêche ;
3. Sémantique : problème de sens et de choix des mots, des expressions toutes faites... ;
4. Redondance, pléonasme, simple redite (deux occurrences du même mot en un même contexte) ;
5. Xénisme, interférence, calque (problèmes de codeswitching) ;
6. Autocorrection lexicale ;
7. Erreur portant sur le genre du nom (problème d'interférence) ;
8. Impropropriété sémantique; p. ex : Vous avez reçu un coup de froid au lieu d'attrapé... ;
9. Erreur récurrente d'ordre socioculturel, révélatrice de l'appartenance à un groupe linguistique, jargon ;
10. Lapsus calami ;
11. Choix des prépositions, des déterminants ;
12. Choix des réactions verbales.

b) **Syntaxe**

1. Accord en genre et en nombre ;
2. Fautes d'accord : adjectif, déterminant, pronom, verbe, participe, etc. ;
3. Présence indue ou omission d'un déterminant ;
4. Présence indue ou omission d'un pronom ;
5. Omission de ne de négation ;
6. Présence indue ou omission de préposition ;
7. Erreurs concernant les homophones grammaticaux, ex. : est / et / ait.

c) **Morphologie**

1. Fautes d'élision ;
2. Morphologie nominale ;
3. Morphologie verbale ;

4. Système des temps erroné, ex. : emploi du présent à la place du passé dans le récit ;
5. Valeurs des temps conjugués ;
6. Modes et temps dans la subordonnée ;
7. Problèmes d'accords ;
8. Stratégies de simplification ou d'évitement inadéquates, ex. : remplacer le futur synthétique par le futur périphrastique ;
9. Erreur de formation, assimilation fautive, ex. : conducteur pour conduiseur.

Comme cela a été expliqué plus haut, cette première tentative présentait déjà, lors de son élaboration, les mêmes problèmes de précision rencontrés dans toutes les typologies à qui nous avons consacré une partie du troisième chapitre. Des problèmes qui se résument : (1) au caractère polyvalent de la faute, autrement dit, des erreurs qui sont, à la fois de type lexical, morphologique et syntaxiques (Erreurs lexico-morphosyntaxiques) qui envisagent un classement dans une même catégorie, (2) aux confusions qui peuvent surgir quant à la classe réelle de l'erreur.

Ainsi dans (a.1) et (a.2) les fautes phonèmes / graphèmes ne sont pas linguistiques mais infralinguistiques, phonologique et non d'ordre lexical, d'où la nécessité d'envisager une catégorie relevant plutôt de la phonomorphologie et une autre relevant de la morphosyntaxe comme dans (b.7), (c) des fautes qui sont difficiles à identifier comme dans (a.10)³ et qui nécessitent le recours à la psychologie freudienne qui, à ce titre, définit le lapsus calami, dans notre cas, comme un phénomène de contamination des sons et des mots.

Nous avons fini de dépouiller le corpus au cours de l'année 2011 ; nous avons pris conscience que notre typologie ne permettait pas de comprendre toutes les fautes relevées et qu'elle confondait plusieurs niveaux : l'écart à la norme, la description et l'explication ; par ailleurs il était souvent impossible de trancher entre faute phonétique, faute phonologique, faute morphologique, etc.

Cependant, nous continuions à mettre l'accent sur les hypercorrections, de sorte que lorsque nous avons soumis ce premier essai à notre directeur de recherche M. Marc Arabyan, il nous a recommandé de recentrer le travail sur la mesure des performances écrites des étudiants, en nous expliquant que l'insécurité linguistique était difficilement mesurable dans l'interlangue (donc en français langue étrangère), étant un phénomène diastratique propre

³ Trouble fréquent de la parole, le lapsus linguae ou le lapsus (calami) il constitue pour Freud, qui a inventé ce mot, un trouble de la parole révélateur d'un conflit intérieur.

aux locuteurs natifs, comme l'a encore récemment montré la thèse de Pascal Singy (1997) intitulée « *L'image du français en Suisse romande* ».

Désorienté encore une fois, nous avons attendu deux ans avant de nous tourner vers un nouveau corpus plus adapté au recueil de fautes. Le sujet de notre thèse était une nouvelle fois reformulé en « Essai de typologie ». Cette typologie (et non les fautes des étudiants) devenant son objet premier.

Cela dit, l'idée d'analyser des productions langagières orales ou écrites dans leurs dimensions formelle, sémantique et pragmatique a toujours été au centre de nos préoccupations : nous avons eu affaire à elles, de par nos 13 années d'enseignement au lycée et c'est notre quotidien dans notre activité de maître assistant de français au département de français de la Faculté des lettres et des langues de Mascara.

Ce qui faisait défaut à notre première ambition était l'absence de formation en grammaire scolaire française et sur les aspects méthodologiques, didactiques et socioculturels de l'enseignement-apprentissage du français langue étrangère.

Ainsi, et pour souligner la continuité de toutes ces années, notre travail s'est-il porté sur l'analyse des erreurs que nous considérions déjà avant d'entamer cette étude comme un aspect important de l'apprentissage des langues, étant enseignant et voyant toutes les lacunes que les programmes officiels ne permettaient pas de régler. Le contenu didactique de cette recherche est d'ailleurs en partie l'habillage d'une recherche linguistique sur l'état du français en Algérie.

En 2011, nous avons obtenu de M. Fatmi Saad Eldine, chef de département, l'autorisation de prendre dans les archives les copies de 4^{ème} puis de 3^{ème} année de licence de français (le passage du système à LMD a commencé en 2007) avant leur destruction quinquennale. Mais c'est en 2014, sur les indications de notre directrice de recherche Mme Lalaoui-Chiali F.-Z de l'université Mohamed Ben Ahmed Oran 2 et de M. Marc Arabyan, notre codirecteur de thèse de l'université de Limoges France que nous avons entrepris la saisie informatique, au format de Word, des 400 copies ainsi recueillies.

Comme on le verra plus loin, beaucoup de ces copies présentaient des problèmes identiques⁴, et ces problèmes étaient tels qu'il était impossible de les classer ou d'en analyser les fautes. Nous y reviendrons d'une manière plus détaillée dans le chapitre 5 consacré au corpus.

⁴. Pour l'essentiel : dessin de lettres mal lisibles, absence de contrôle phonologique (la correspondance phonème - graphème n'est pas suffisante), absence de phrases correctement formées, longueur insuffisante ou texte hors de propos.

Méthode et plan de travail

La méthode employée pour élaborer la typologie de la présente thèse a débuté dans les tâtonnements et les va-et-vient entre le corpus et les grilles des nombreux auteurs français, québécois, algériens, russes et iraniens qui ont entrepris de classer les fautes, par essais et ajustements successifs des catégories aux cas de figures rencontrés. Nous avons alors compris que nous manquions de critères pour décider de la pertinence de nos étiquettes et nous avons débouché sur les principes suivants :

1. Ne pas laisser l'explication ou l'évaluation interférer avec la description ;
2. Formuler la description en termes de qualification (il faut qualifier les fautes pour les classer dans des catégories stables, précises et exclusives) ;
3. Qualifier la faute par la première des règles concernées dans la hiérarchie descendante suivante : (1) phonétique/ phonologie/ phonomorphologie, (2) morphosyntaxe et syntaxe, (3) morphologie lexicale et lexicque.

Par exemple, *en* dans *En sait que...* est une faute de morphologie grammaticale (de type forme > nature > fonction) puisque l'étudiant confond deux pronoms, *en* et *on*, ou une préposition *en* et un pronom *on* ; c'est aussi une faute lexicale puisqu'il y a confusion entre deux mots dont le sémantisme est très différent : *en* (pronom comme dans *j'en veux*) renvoie à un tiers objet dont il a déjà été question dans le texte alors que *on* pronom sujet indéfini, quasi déictique, renvoie dans ce cotexte à l'énonciateur (c'est une litote pour *je*) et peut-être sa première occurrence dans le texte ; mais c'est surtout, venant d'un étudiant algérien une erreur phonologique à base phonétique : il est très possible que l'étudiant entende [ã] pour [ɔ̃]. Le problème est qu'il est impossible de savoir à quel niveau on se situe, à moins de décider que *en* note correctement [ã] : ce n'est pas une faute d'orthographe parce que [ã] pour [ɔ̃] = *on* que l'on rencontre dans les productions est la conséquence d'une confusion acoustico-phonatoire remontant aux premiers contacts avec le français.

À cet effet, nous avons dû repenser notre typologie et envisager des sous-catégories que notre codirecteur de recherche M. Marc Arabyan a pris le soin de hiérarchiser selon le cadre de travail de la didactique du FLE⁵ ; le cadre en question s'articule autour de six points à savoir: la phonétique et la phonologie, la phono-morphologie, la morphosyntaxe, la syntaxe, la morphosémantique et la pragmatique. Nous y reviendrons dans la partie du chapitre 4 réservée aux critères de mise en oeuvre des catégories.

⁵ M. Marc Arabyan, Directeur des éditions Lambert-Lucas, Limoges, France.

Cette étape dans la constitution de notre propre typologie, ainsi que les orientations des nos directeurs de recherche nous ont permis de nous orienter vers de nouvelles pistes de recherche et d'opter, enfin, pour la méthodologie la plus appropriée pour mener à terme ce travail de recherche présenté sous la forme d'une structure binaire, c'est-à-dire en deux grandes parties, lesquelles seront également scindés en quatre chapitres chacune.

La première partie présentera la problématique de la recherche et fournira les assises théoriques et applicationnelles de ce travail alors que la seconde sera consacré à la classification, à la fréquence et aux causes probables des erreurs rencontrées dans le corpus avec une touche finale consacrée à des préconisations d'ordre méthodologique.

La conclusion générale, quant à elle, sera non seulement l'occasion de faire un bilan des résultats auxquels nous sommes arrivés, mais aussi de situer notre sujet dans une perspective plus vaste quand bien même que l'idée ne soit qu'à ses balbutiements en Algérie.

PREMIÈRE PARTIE

CHAPÎTRE 01

PROBLÉMATIQUE

« Dans une recherche active, le chercheur ne choisit pas les problèmes à résoudre - l'histoire les lui impose - mais il crée sa problématique, c'est-à-dire que pour résoudre un problème donné il choisit un certain nombre de critères et élabore à partir de ceux-ci son système de recherche. » (Dumazedier 1966 : 30).

Chacun des mots composant le titre de cette thèse – Essai de typologie linguistique des écarts par rapport à la norme dans les copies des étudiants de fin de licence de français de l'université de Mascara, Algérie, chacun de ces mots pourrait faire l'objet de longues analyses et de longues discussions aussi bien pour un didacticien que pour un linguiste⁶. Voici rapidement ce qui peut en être dit pour en éclaircir le sens.

1.1 Constats préliminaires

La qualité de la langue française est un sujet récurrent en Algérie ; les autorités en sont conscientes ; la presse en parle; c'est un thème courant de conversation en famille et entre

⁶Réorientée par la suite vers la piste des erreurs linguistiques à l'occasion de la réunion de travail avec notre directeurs de recherche en 2015, l'essentiel de cette problématique a fait l'objet d'une communication présentée par M. Menazeli Hocine et d'un débat lors du colloque international intitulé : *La question du genre ou le genre en question* sous l'égide de l'université Mascara, Algérie et tenu le 16 et le 17 du mois de décembre 2014. Le texte intitulé « *Variation, erreur et changement linguistique : Approche sociolinguistique* » a par la suite été publié en 2015, sous forme d'actes de colloque dans *Linguistics* édition 100 aux éditions de Selim Yelmez page 130.

amis. Depuis déjà quelques années, des voix d'enseignants de français et de francophones appartenant à d'autres secteurs d'activité – médecins, juristes se sont élevées contre la détérioration de la langue dans un pays, qui reste toujours considéré – dans l'imaginaire local comme – « *le deuxième pays francophone après la France* », le troisième selon l'ambassadeur de France en Algérie lors du coup d'envoi des célébrations de la semaine de la francophonie, le 18 mars 2015. Ils dénoncent, entre autres, la piètre qualité du français des nouvelles générations et plus précisément des futurs enseignants de la langue française. Ces critiques reposent sur les performances réelles des étudiants à l'oral et de manière plus ciblée sur celle des examens de français écrit qui représentent une trace indélébile de ce qu'est la réalité de l'enseigneemnt apprentissage du français en algérie.

Il ne s'agit pas là de constats isolés, car on assiste au même phénomène un peu partout dans le monde⁷, ce qui n'exonère pas les Algériens de leurs responsabilités. En France même, selon *Le Parisien*⁸ du 4 octobre 2010, 19 universités (sur 84) ont lancé un programme visant une mise à niveau en expression écrite et orale des étudiants.

Cela dit, si beaucoup de travaux sur l'erreur ont ciblé les apprenants des différents niveaux de l'Éducation nationale en Algérie, force est de constater l'inexistence de recherche de fond sur ce sujet où l'on se contente, dans le meilleur des cas, d'ébauches de réflexion contrairement à ce qui se fait ailleurs comme à l'Université du Québec où la question des problèmes de langue chez les futurs enseignants est prise très au sérieux. En effet, considrée comme formation complémentaire, le certificat d'aptitude à l'enseignement spécialisé d'une langue étrangère ou seconde au Québec ne conduit pas forcément à une autorisation d'enseigner du ministère de l'éducation et de l'enseignement supérieur.

1.2 Problématique et hypothèses de la recherche

1.2.1 Problématique de la recherche

Le processus d'apprentissage d'une langue étrangère, comme tout rapport avec l'inconnu, engendre une certaine exaspération liée à une quête légitime d'un certain perfectionnisme et d'une crainte permanente de commettre des erreurs. Cette même peur ne peut que s'accroître

7. Conclusion d'un travail de recherche sur l'erreur chez les étudiants du Québec, voir Julie Duchesne, *Les erreurs d'orthographe grammaticale dans les rédactions de futurs enseignants*, Mémoire de maîtrise de l'Université du Québec à Montréal, 2012.

⁸ *Le Parisien* ou *Le parisien libéré* est un quotidien régional français dont l'apparussions remonte à l'année 1944. Diffusé en Île-de-France et dans l'Oise, sa maison d'édition nationale est « Aujourd'hui en France » dont la ligne éditoriale s'intéresse aux faits divers et à l'actualité locale.

si l'on ajoute aux raisons connues, les exceptions, les difficultés et les variétés très divergentes de la langue standard.

En effet, le français standard, à quelques exceptions près, n'est ni celui du peuple, ni celui de l'oral, ni encore moins celui d'usage dans les diverses aires géographiques de ladite « francophonie ». C'est du moins ce qu'affirment les puristes qui considèrent le français parisien et celui de l'île de France comme seul point de référence ; les autres variétés ne constituant qu'une menace pour son intégrité, car considérées comme un langage où pullulent tous les excès, par rapport à la norme.

C'est dans ce déni de la pluralité des variétés du français, de cette vision assez réduite de la langue standard et de cette obligation à se conformer à un idéal, extrêmement difficile voire inaccessible même pour les natifs de cette même langue, que se manifestent, chez quelques apprenants du français langue seconde ou étrangère, algériens entre autres, des attitudes linguistiques instables, le plus souvent inconscientes⁹, mais révélatrices, tantôt d'un malaise profond tout à fait explicable par les circonstances d'un apprentissage lacunaire, tantôt par l'expression d'une lutte sociale où la quête d'un certain prestige est l'une des principales motivations.

Aussi, le caractère prescriptif de la variété centrale du français interpelle toujours les spécialistes de la langue, en l'occurrence les sociolinguistes qui prêchent la diversité linguistique qu'ils désignent par le terme « variation ».

Introduit pour la première fois par William Labov, le concept de « variation linguistique » met en exergue les différences observables dans une langue et la possibilité de dire la même chose de différentes manières. Elle reflète, selon Françoise Gadet (2004 : 127), l'identité sociale ou locale du locuteur et son besoin d'ajuster son parler à toutes sortes de situations. « *Élément de variabilité des langues, mise à profit par les locuteurs dans l'expression d'une identité locale ou sociale, ou pour s'adapter à l'activité en cours* ».

Notons qu'il y a une différence entre variété et variation, la première désignant les différentes manières de parler une langue et la seconde faisant référence aux traits observables de cette même langue dans un moment bien déterminé et leur possible développement dans le temps. « *Phénomènes diversifiés en synchronie, et de changement pour la dynamique en diachronie et ce, pour les productions individuelles, de groupe ou d'une communauté* ». (loc. cit. p.127)

⁹ Nous renvoyons ici aux concepts de sécurité et d'insécurité linguistiques élaborés par Labov : William Labov, Sociolinguistique (trad. fr.), Paris, Minuit, 1976.

En fait, la communauté linguistique est l'ensemble des sujets parlant la même langue et partageant les mêmes évaluations quant à son usage. Toutefois, comme le souligne Labov les locuteurs de la même communauté n'emploient pas toujours les mêmes formes pour communiquer. « *Il serait faux de concevoir la communauté linguistique comme un ensemble de locuteurs employant les mêmes formes. On la décrit mieux comme étant un groupe qui partage les mêmes normes quant à la langue* » (1976 : 228), d'où la difficulté pour un étranger à la langue, algérien entre autres, de cerner tous les contours d'une langue comme le français qui, qui plus est, regorge d'exceptions de tout genre et dont la norme exprimée dans le « *Bon usage* » n'est autre que celle qui se fonde sur des critères, esthétiques et sociaux.

L'un des constats les plus étranges soulevés par Nicole Delbecque dans *Linguistique cognitive* (2006 : 225), révèle que même les natifs de cette langue se culpabilisent souvent de leurs façons de parler et se trouvent parfois démunis devant la somme considérable de formes et de tournures qui entravent non seulement l'intercompréhension mais aussi, souvent responsables de malentendus entre les pôles de la communication qui ne partagent pas toujours la même expérience de la langue. Ce qui est aussi de l'avis de R. Anthony Lodge (1997 : 58) qui affirme que « *La grande majorité des Français a un sentiment très vif de ce qui appartient au français correct et de ce qui n'y appartient pas ; ce qui a pour conséquence qu'un très grand nombre de Français ont littéralement honte de la façon dont ils parlent* ».

Cet état de fait, et d'une manière encore plus aigüe, est aussi le lot de ladite « Francophonie » au sein de laquelle l'Algérie occupe une place particulière, et où la maîtrise du français est souvent synonyme d'ascension sociale étant souvent considérée comme le langage de la sphère publique.

Sur ce, l'on assiste à la manifestation d'une certaine sublimation voire d'idéalisation d'une façon de parler de personnes considérées comme les détenteurs exclusifs de la « norme standard » appelée aussi en sociolinguistique « variété légitime ». (Bourdieu. 1982 : 18)

D'autre part, force est de constater que le français d'Algérie, pour des raisons diatopiques, a des propriétés qui lui sont spécifiques aux plans phonologique, syntaxique et lexical et ne manque pas, de par son contact avec les langues locales et pour s'adapter au contexte socioculturel propre à la région, de s'enrichir, d'évoluer, voire même de manifester des signes particuliers et ce, notons-le, sans pour autant subir de grandes mutations et encore moins se créoliser comme dans quelques aires géographiques francophones où il est attesté

que le français, à quelques exceptions près, n'a rien à voir ni avec la langue orale standard ni avec celle écrite ¹⁰.

Ce constat n'est pas nouveau, car rappelons-le, le français en Algérie représentait déjà à la veille de l'Indépendance, en 1962, des signes de ce que J.-P. Cuq (1991 : 82,83) appelle le « changement linguistique ». *« C'est peut-être un dialecte que serait devenu le français que parlaient les Européens d'Afrique du nord si les circonstances des indépendances n'avaient pas mis fin à leur présence massive sur cette aire. Le français n'y est jamais devenu la langue maternelle des populations autochtones, qui possédaient l'arabe et le berbère. Elles ont utilisé le français comme langue de contact avec les Européens, et elles lui ont laissé l'emprunte de leur langue maternelle. »*

Le changement linguistique n'est pas un concept nouveau. Il vise pour Ferdinand de Saussure la stabilisation et la reconstruction du système. Motivées par des facteurs internes et externes, les langues évoluent et ne changent que sur plusieurs siècles (Françoise Gadet), mais il est vrai aussi que la généralisation en synchronie, de quelques formes que ce soient, chez le groupe influent ¹¹, en l'occurrence, les enseignants algériens en exercice et les futurs enseignants de la langue française, peut être un facteur décisif pour d'éventuelles modifications de formes et de structures voire même de « déformation » (Rémy de Gourmont, 2008 : 13) de la langue en question, et c'est d'ailleurs ce que l'institution normative redoute et combat avec beaucoup de fermeté et d'ardeur.

Bref, nous imaginons mal que les futurs apprenants du FLE puissent contester les enseignements prodigués par ceux qu'ils considèrent ou plus précisément supposent être des détenteurs de la norme d'usage ; ceux-là ne manquerons d'ailleurs pas de faire valoir leur "suprématie", légitimes de par leur statut dans la fonction publique, aux dépens des "ravages" qu'ils peuvent causer au sein d'une catégorie d'apprenants du bas de l'échelle de ce que P. Bourdieu appelle « marché linguistique » ou « classe dominée » comme se plaît à la nommer W. Labov (Gadet, 2004 : 126). Une classe qui, pour raisons économiques, culturelles et autres, admet la légitimité des productions de la classe dominante et cherche même à s'y identifier en adoptant ses usages, parfois même aux dépens d'une langue connue et reconnue comme l'une des langues les plus standardisées au monde.

En fait cette même langue n'a pas été à l'abri de l'évolution naturelle des langues, elle a même été sujette à un phénomène radical connu par W. Labov et d'autres qui se sont intéressés à l'évolution des langues sous le nom de « changement linguistique ».

¹⁰Nous faisons ici allusion aux créoles guyanais, antillais, etc.

¹¹ Qui, dans l'imaginaire des autres, possède le « code élaboré » et qu'ils ne contestent pas.

Considéré par quelques sociolinguistes détracteurs du concept de « changement linguistique » non pas comme un changement mais comme une construction ou une production de langue (Coseriu, Eugenio, 1983 :22), le changement linguistique, selon W. Labov s'effectue en trois étapes : la variation qui est à l'origine de tout changement, la propagation et la régularité.

En effet, étant étroitement lié à la variation, la généralisation ou la stabilisation à l'oral et à l'écrit des traits de la variation comme de l'erreur linguistique que l'on rencontre chez beaucoup de nos concitoyens, avec qui l'on a un contact réel, peuvent être les prémices d'un certain changement linguistique. D'où l'intérêt de se demander si ces deux phénomènes linguistiques observables et observés dans la société algérienne et plus particulièrement chez nos étudiants, futurs enseignants de la langue française, ne sont pas les signes avant-coureurs d'un éventuel changement, voire même la préfiguration de l'avenir du français en Algérie.

Cela dit, le phénomène de variation linguistique qui touche à la fois l'individu, le groupe et la communauté est condamné vivement non seulement par l'institution normative qui le trouve loin de représenter un modèle idéal d'usage linguistique, mais aussi par quelques sociolinguistes et didacticiens qui le jugent responsable des différentes manifestations de « l'insécurité linguistique »¹² dont l'erreur volontaire est le principal indice, « *conséquence de l'attitude d'insécurité qui se manifeste soit par la faute, soit par l'excès dans l'application d'une règle* » (F.Gadet. 2004 :125). Les erreurs d'insécurité sont volontaires, à la différence des erreurs des apprenants qui sont généralement des assimilations involontaires, faites de bonne foi.

En réalité, l'erreur contrairement à la variation linguistique est souvent due à une déficience ou à une insuffisance dans l'apprentissage d'une langue, alors nous pensons que la persistance de quelques erreurs, même à un stade avancé de l'apprentissage, semble se ranger du côté de l'hypothèse selon laquelle la faute ne résulterait pas uniquement d'une connaissance incomplète voire d'une méconnaissance des règles de la langue ; elle serait aussi le produit des motivations sociolinguistiques propres à l'apprenant. Et de même que la variation, il serait faux de croire que l'erreur n'emprunterait pas une direction semblable à celle qu'a indiquée et expliquée W. Labov.

¹² Selon Wiliam Labov (1976 : 183-200) l'insécurité linguistique est « *Calculé en fonction de l'écart entre la perception que les locuteurs se font de leur usage d'une langue et leur « image » de cette langue perçue comme idéale* ».

D'autre part, parmi les problèmes récurrents de l'analyse d'erreurs, objet premier de cette étude, figure celui de la norme linguistique et plus particulièrement de la norme du français standard, qui suscite bien des débats en didactique de cette langue.

En fait, comme le souligne J-P Astolfi, (1999 : 32) le statut de l'erreur a évolué vers une grande tolérance, au point d'être adopté comme un élément du processus didactique. « *Les recherches en sciences de l'éducation, et plus particulièrement en didactique, ont permis de passer d'une conception négative des erreurs donnant lieu à sanction, à une conception nouvelle où celles-ci apparaissent plutôt comme un indice de la manière dont fonctionne le processus d'apprentissage et comme un témoin précieux pour repérer les difficultés des élèves.* » .

Cependant, bénéfique dans une optique purement didactique, un écart quelconque par rapport à la norme prescriptive, dont la raison d'être est l'ordre social, risque de se révéler problématique, dans la mesure où il est attesté qu'une erreur, particulièrement originale, une fois diffusée, convoitée, imitée et généralisée, ne pourrait ainsi dire que se stabiliser dans l'usage. « *L'expression originale est imitée d'abord par quelques individus, et reprise par un groupe, avant de s'étendre à d'autres locuteurs qui ont leurs raisons pour estimer ce groupe assez prestigieux pour être reconnu comme modèle linguistique.* » (Delbecq. 2006 : 277)

Cette même stabilité dans l'usage, qui assure l'intercompréhension entre les différents acteurs de la communication, est le fer de lance de l'Académie française qui assume et transmet la variété légitime par un certain nombre de prescriptions d'ordre phonologique, lexical, syntaxique et stylistique. Notons qu'elle est d'une manière générale associée au code écrit, le code oral étant considéré, ainsi que l'estime Françoise Gadet, comme un espace de communication où pourrait régner un certain « chaos »

Enfin, le changement linguistique étant, à notre sens, étroitement lié à l'erreur comme à la variation, nous pensons à l'instar de Catherine Kerbrat-Orecchioni (1990 : 13) que la généralisation à l'écrit des traits de variation et dans une moindre ou large mesure des formes fautives observées peuvent, nous prédire l'avenir du français en Algérie. « *La faute apparaît alors comme une réparation d'un déficit structurel de la langue et en tant que "français avancé" ... elle peut préfigurer le français de demain* ».

En fait, le changement linguistique comme l'affirme Françoise Gadet se réalise sur plusieurs siècles, mais il est vrai de dire aussi que la cohabitation en synchronie, de quelque forme que ce soit, peut être, en diachronie, un facteur d'accélération de ce processus, quand bien même redouté par les défenseurs de la norme prescriptive.

1.2.2 Hypothèses de la recherche

La présente étude est la conséquence directe d'une réflexion sur le visage et le statut de la langue française (LE) dans une Algérie plurilingue et multiculturelle. Son objet étant l'analyse d'un corpus exclusivement écrit, collecté dans les archives du département de français de l'université de Mascara, Algérie, elle tentera à la fois de dresser une typologie exhaustive de tous les écarts par rapport à la norme commis par les étudiants¹³ et de souligner toute réussite constatée.

Ensuite, par le biais de cette même typologie il est prévu de dresser un bilan des erreurs les plus saillantes en termes de fréquences. Cela dit, nous avons l'ambition de déterminer par une approche, à la fois quantitative et qualitative, l'étendue de ces mêmes phénomènes et ainsi tenter de proposer un bilan du programme de français de l'enseignement algérien. Pour ce faire nous proposons de répondre aux questions suivantes :

- ✓ Quels types d'erreurs linguistiques affectent notre public cible?
- ✓ Les erreurs affectent-elles tous les traits ou se limitent-elles à quelques points de langue ?
- ✓ Le système est-il réellement affecté par les phénomènes observés ?
- ✓ Sachant qu'il s'agit d'étudiants d'un certain niveau, les facteurs internes inhérents au système linguistique sont-ils les seuls responsables de ces erreurs ou est-il aussi question de facteurs externes intervenant lors de la production ?
- ✓ Les erreurs relevées peuvent-elles être considérées comme des ratés dans l'apprentissage, un accident du bilinguisme ou sont-elles dues au contexte socioculturel propre à l'apprenant ?
- ✓ Quelles explications peut-on apporter aux différents faits observés ?
- ✓ Quels sont les facteurs responsables de la manifestation de l'erreur dans un contexte particulier obéissant à une certaine exigence ?
- ✓ Quelles compétences cibler pour d'éventuelles préconisations d'ordre didactique ?
- ✓ Quelles préconisations d'ordre didactique sont-elles à suggérer ?
- ✓ Quelles sont les méthodes les plus appropriées pour l'enseignement- apprentissage du français langue étrangère, entre autres?

¹³ Les étudiants concernés par l'enquête seront aussi appelés informateurs.

Avant d'aborder le sujet des erreurs et encore moins son impact sur les productions des étudiants, il nous paraît essentiel de nous tourner vers ce qui fait la particularité de la langue française en Algérie, sur ce qu'elle représente pour les algériens, sur les différences existantes entre elle est la langue source et sur son statut qui vacille face à une arabisation qui entrave son épanouissement.

Certes, le français en Algérie est plus que jamais considéré comme une langue étrangère, néanmoins il continue à assurer des fonctions sociales et institutionnelles qu'une langue, considérée comme seconde ou étrangère, ne devrait pas avoir. Nous le verrons dans le chapitre 03 consacré à la méthodologie côté algérien que malgré les efforts consentis à la promotion de la langue française, ni la volonté ni les moyens mis en œuvre ne sont à même de régler tous les problèmes d'apprentissage du français. Les enseignants qui ont depuis longtemps tiré la sonnette d'alarme se retrouvent de plus en plus à colmater les brèches qui autrefois ne posaient pas de problèmes aux apprenants, qui étaient plus compétents en français car baignant dans deux langues.

Nous pensons que l'étude que nous avons entreprise permettra de rendre compte : (1) de l'étendue des erreurs linguistiques ; (2) qu'elles sont dues à des facteurs aussi bien interlinguistiques qu'intralinguistiques ; (3) que le système est constamment altéré par des erreurs inhérentes au système mais aussi et d'une manière beaucoup plus significative à cause de la langue arabe, première ou deuxième soit-elle et dont l'influence subsiste même à un stade avancé de l'apprentissage ; (4) que les ratés observés dans l'apprentissage sont accentués par le contexte socioculturel de l'apprenant et enfin ; (5) qu'en ciblant les bonnes compétences linguistiques par , entre autres, le biais de typologies d'erreurs et par la combinaison et l'adaptation des méthodes d'apprentissage éprouvées, meilleure sera la maîtrise de la langue. Cela dit, c'est aussi une question de moyens mis œuvre dont la question du volume horaire consacré à l'enseignement apprentissage de la langue française. Nous pensons à cet effet que plus les apprenants algériens sont exposés au français, meilleures seront leurs compétences orthographiques, entre autres.

1.3 Objectifs et limites de la recherche

En ce qui concerne l'élaboration d'une typologie d'erreurs destinées à l'enseignement des langues, il reste toujours la question de savoir s'il vaut mieux reprendre des catégories d'erreurs prédéfinies par les travaux précédents au dépend du contexte de la production ou il vaudrait mieux créer ses propres catégories pour mieux les classer et ainsi mieux les adapter en situation concrète. Nous pensons à cet effet qu'il est préférable d'établir sa propre

catégorisation selon les erreurs présentes en situation réelle pour mieux les hiérarchiser et ainsi décider sous quelle forme elles seront traitées.

Outre l'objectif principal de ce travail, c'est-à-dire de constituer une typologie propre à un corpus représentatif du niveau réel des productions d'étudiants universitaires, il nous semble aussi que ce travail exprime toute notre volonté de rapporter les copies des étudiants au programme scolaire algérien pour comparer les intentions et les résultats dudit programme dans un contexte algérien marqué par une certaine diglossie.

Cela dit bien que s'inscrivant, en apparence, en didactique des langues, ce travail est l'occasion de concilier deux domaines de la recherche et de prouver ainsi, comme le confirme Jean-Pierre Cuq (2010 : 85-88), l'évident rattachement de la didactique des langues aux sciences du langage.

« Dans didactique des langues, il y a langues et par conséquent langage. Je conclurai donc que l'appartenance de la didactique des langues aux sciences du langage est pour moi évidente. Mais il faut alors admettre que la linguistique n'est qu'une branche des sciences du langage, une branche cousine de la nôtre, avec laquelle il s'agit d'entretenir des relations fructueuses et dépassionnées. Sciences du langage et didactique des langues (ce n'est pas toujours facile dans les familles !). Mais en aucun cas des relations d'inclusion ou de soumission. ».

En tenant à élaborer une typologie propre à un notre corpus, à vérifier nos hypothèses mais aussi à répondre à d'autres questions que nous poserons au fur et à mesure de notre progression, nous ne pouvons pas, néanmoins, prétendre répondre à toutes ni encore moins déterminer à coup sûr la nature ni l'origine de tous les écarts, mais de par cet essai de typologie des ratés et même des réussites que notre travail de recherche s'engage à élaborer, nous proposons, de préparer le terrain à de futures recherches, avoisinant peu ou prou notre vision des choses.

Cela dit, en abordant cette étude nous nous sommes appuyés sur un certain nombre d'hypothèses théoriques qui à un moment donné ont dominé la pensée didactique. Notre approche qui se veut à la fois un travail d'observation, d'analyse et d'interprétation est une tentative d'évaluation du niveau atteint et une contribution en réponse à des exigences en termes d'efficacité de l'enseignement, apprentissage des langues étrangères.

Quelle que soit la discipline dans laquelle elle s'effectue, la construction d'une typologie d'erreurs permet une catégorisation et une hiérarchisation qui donnent une idée du reflet négatif de la norme. Cet autre visage de la norme permet d'abord d'envisager la programmation de séances d'apprentissage axées sur les difficultés constatées « *Le premier mandat dont la société charge l'école est la transmission de la langue écrite aux enfants* » (Manesse, 2007 : 25) et ensuite, comme l'avancent, entre autres, les acteurs du champ de la didactique des langues, elle sert de base pour l'évaluation formative¹⁴. C'est d'ailleurs tout l'intérêt de notre essai de typologie des erreurs.

Synthèse

Bien que nous ayons développé, ici et là, les aspects de notre introduction, nous avons, dans ce court chapitre consacré à la problématique de la recherche, présenté les axes de réflexion sur lesquels s'est basé l'essentiel de ce travail.

Notre titre qui peut, à lui seul, être sujet à de longues analyses et à de longues discussions entre didacticiens et linguistes, résume tout l'intérêt que nous portons à un travail sur l'erreur mais aussi sur tous les avantages que nous comptons en tirer en mariant deux disciplines, en l'occurrence, la didactique des langues et la sciences du langage.

Conscients des enjeux d'une telle démarche, nous sommes partis du principe que pour apporter une nouvelle vision quant à l'analyse des erreurs, il fallait traiter différemment cette problématique de sorte qu'elle soit traitée dans son ensemble en intégrant, après un travail d'identification, tous les éléments qui sont impliqués pour une vision systémique plus large. Sur la marge de ce que peut proposer un tel sujet, nous avons déterminé les objectifs à atteindre, en l'occurrence élaborer une typologie d'erreurs propre à un public bien déterminé.

Nous avons par la suite discuté des raisons pour lesquelles notre choix s'est porté sur un tel sujet, les questions auxquelles cette même typologie tentera de répondre, c'est-à-dire l'étendue de ces mêmes erreurs dans les copies d'examen des futurs enseignants de la langue française et enfin les motivations qui nous animent depuis le début et qui tendent à rapporter les copies des étudiants au programme scolaire algérien pour comparer les intentions et les résultats, pour mesurer son degré d'efficacité, le cas échéant ouvrir la porte à d'éventuelles contributions d'ordre didactique, entre autres, à même de combler ses défauts et ses lacunes.

¹⁴ Démarche d'évaluation intégrée à l'apprentissage qui consiste à détecter les difficultés pour adopter une stratégie de remédiation.

CHAPÎTRE 2

CADRE THÉORIQUE ET CONCEPTUEL

« L'homme a besoin d'une théorie pour observer les faits ; il a besoin de faits pour construire une théorie. Il ne pourra échapper à ce dilemme et ne connaîtra jamais rien tant qu'il ne se décidera pas à trancher le nœud gordien de la connaissance et à imaginer une théorie qui lui permettra de saisir les faits ». (Lacroix 1949 : 53)

Après avoir établi la problématique et les questions de recherche, il est important, pour nous, de déterminer les théories, les concepts et les idées préexistantes en lien avec notre sujet « *Le cadre théorique sert principalement à présenter un cadre d'analyse et à généraliser des relations théoriques déjà prouvées dans d'autres contextes pour tenter de les appliquer au problème.* » (Laramée & Vallée, 1991 : 183). Nous présenterons successivement dans le présent chapitre :

- § 2.1 Les principales théories de la linguistique du CLG au structuralisme ;
- § 2.2 Les concepts descriptifs mis en jeu ;
- § 2.3 La linguistique de la parole ;
- § 2.4 Le modèle canonique de la communication ;
- § 2.5 La question de la relation entre linguistique, sociolinguistique et didactique ;
- § 2.6 La didactique de l'orthographe.

Synthèse

Introduction

Compte tenu du nombre assez considérable des théories et des courants linguistiques depuis la philologie du 6^e siècle avant JC, nous nous limiterons dans cette partie de la recherche à la linguistique moderne européenne. Jusqu'au début du 20^e siècle, les grammairiens et rhétoriciens grecs ou latins, aussi bien classiques que médiévaux se limitaient, dans leurs champs d'investigation, à l'analyse des corpus de poètes comme Homère, du théâtre de Racine, des grands tragiques, de la Bible, etc. La linguistique était dominée par une approche historique qui cherchait à déterminer l'origine des langues, leur histoire et leur évolution, c'est d'ailleurs ainsi que des linguistes ont pu construire la généalogie des langues. C'est, en fait, en réaction contre la tradition philologique que naît la linguistique moderne qui tient à l'influence de la publication posthume du *Cours de linguistique générale*¹⁵ de Ferdinand de Saussure (1857-1913).

2.1 Les principales théories de la linguistique du CLG au structuralisme

Sous l'angle du structuralisme et de la grammaire générative, la langue a été abordée en tant que priorité d'étude durant les huit premières décennies du 20^e siècle pour ensuite laisser place à la parole qui s'est emparée de l'intérêt des linguistes qui l'ont aussi abordée, selon un point de vue de la linguistique pragmatique et un autre s'inspirant du courant énonciatif. Schématiquement, on peut présenter la linguistique moderne comme suit :

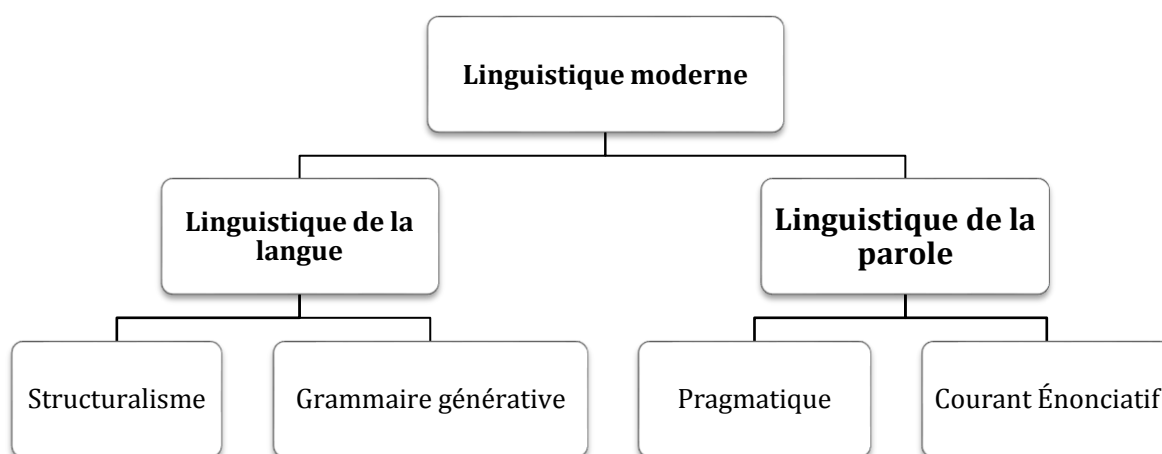


Figure 1. La linguistique moderne

¹⁵ Ce sont deux collègues de Ferdinand de Saussure Charles Bally (1865-1947) et Albert Sechehaye (1870-1946) qui ont compilé leurs notes, les notes d'autres élèves ainsi que d'autres laissées par Ferdinand de Saussure lui-même pour les publier en 1916.

2.1.1 Ferdinand de Saussure

L'essentiel du travail de Saussure nous est parvenu sous la forme d'une œuvre posthume élaborée par deux de ses collègues. L'œuvre en question est communément admise comme le texte fondateur de cette nouvelle forme de linguistique qui, contrairement à l'ancienne, exclut toute forme de jugement de valeur en adoptant un point de vue strictement descriptif.

Ferdinand de Saussure, dans son *Cours de linguistique générale*, (2002 :11) souligne que «*La matière de la linguistique est constituée d'abord par toutes les manifestations du langage humain, qu'il s'agisse des peuples sauvages ou des nations civilisées, des époques archaïques, classiques ou de décadence, en tenant compte, dans chaque période, non seulement du langage correct et du « beau langage » mais de toutes les formes d'expression*». Il incombe à la linguistique la tâche :

- d'établir, de décrire et d'analyser toutes les formes de langues sans exclure les anciens écrits. La description et l'analyse ne doivent pas se limiter au « beau langage » comme ce fut le cas avec la grammaire traditionnelle et scolaire,
- de dégager les faits particuliers des langues décrites et les lois générales qui les régissent,
- enfin, et pour que le linguiste affirme son autonomie par rapport aux autres disciplines (anthropologie, sociologie, philologie ou psychologie), la linguistique doit se délimiter et se définir elle-même (loc.cit, p.11)

Le Cours de linguistique générale distingue et développe des éléments de la langue qu'on peut résumer comme suit :

- la dichotomie langue/parole ;
- la linguistique synchronique et la linguistique diachronique ;
- la dichotomie signifiant/signifié ;
- le caractère arbitraire du signe linguistique ;
- la notion de système.

2.1.1.1 La dichotomie langue / parole

Pour Saussure, le langage c'est la fonction, c'est ce sans quoi aucune langue n'est possible, c'est la faculté inhérente et universelle que tout être humain possède à la naissance et qui lui sert à communiquer. À caractère naturel et biologique, car localisé dans une région bien précise du cerveau (Aire de Broca et Aire de Wernicke) « *Broca a découvert que la faculté*

de parler est localisée dans la troisième circonvolution frontale gauche : on s'est aussi appuyé là-dessus pour attribuer au langage un caractère naturel. Mais on sait que cette localisation a été constatée pour tout ce qui se rapporte au langage, y compris l'écriture... » (op. cit. p. 20), le langage c'est ce qui permet à l'homme de construire des codes pour communiquer. Contrairement au langage, la langue, considérée comme essentielle, n'est pas la fonction, mais le produit de cette fonction. Nécessaire à l'analyse linguistique, c'est un système de communication propre à une communauté ou à un groupe particulier, elle est « la partie sociale du langage ». (loc. cit. p.20). Organisée en un système de règles, la langue s'acquiert, contrairement au langage qui est inné. « Pour nous, elle ne se confond pas avec le langage : elle n'en est qu'une partie déterminée et essentielle, il est vrai. C'est à la fois un produit social de la faculté du langage et un ensemble de conventions nécessaires, adoptées par le corps social pour permettre l'exercice de cette faculté chez l'individu. » (op. cit. p. 14)

La parole quant à elle est la réalisation d'une suite de sons dotée de sens, autrement dit, c'est l'utilisation concrète de la langue. L'utilisation de la parole, secondaire pour Saussure, n'est pas la même pour tout le monde et de ce fait elle est personnelle (rythme, phonétique, mélodie, mots utilisés, temps utilisés, etc.) « *L'étude du langage comporte donc deux parties : l'une essentielle, a pour objet la langue, qui est sociale, dans son essence, et indépendante de l'individu ; cette étude est uniquement psychique ; l'autre, secondaire, a pour objet la partie individuelle du langage, c'est-à-dire la parole y compris la phonation : elle est psychophysique* » (op. cit. p. 26). La parole c'est ce qui va également permettre à la langue d'évoluer voire de changer. À ce propos, Saussure affirme que tout changement ou mutation d'une langue est la conséquence des pratiques langagières des individus. Si des langues comme le grec ou le latin sont restées comme figées dans le temps c'est que plus personne n'en fait usage.

2.1.1.2 Synchronie vs diachronie

Dans la 3^{ème} partie du CLG, Saussure aborde l'aspect synchronique et diachronique de la langue, deux aspects qui désignent pour le premier l'état de fonctionnement d'une langue à un moment déterminé, et pour le second une phase d'évolution de la langue « La première de ces lois est diachronique : ce qui était « dh » est devenu « th » (op. cit. p. 14).

Ainsi dans l'étude d'une langue, le linguiste doit adopter un des deux points de vue : soit il étudie les rapports entre des éléments simultanés « *La linguistique synchronique s'occupera*

des rapports logiques et psychologiques reliant les termes coexistants et formant système, tels qu'ils sont aperçus par la même conscience collective... soit il considère les éléments dans leur successivité en essayant d'expliquer les changements, la langue étant l'objet premier de la linguistique et non la parole. La linguistique diachronique étudiera au contraire les rapports reliant des termes successifs non aperçus par une même conscience collective, et qui se substituent les uns aux autres sans former système entre eux » (op. cit. p. 20)

2.1.1.3 Primauté de la synchronie sur la diachronie

Le Cours de linguistique générale puis toute la linguistique structurale privilégient l'étude en synchronie parce que c'est le domaine qui permet le plus de décrire le fonctionnement de la langue et ce, en mettant l'accent sur les aspects statiques voire invariants de la langue par opposition à l'aspect diachronique qui est le domaine du changement et de l'évolution. Il est, impossible de faire une étude diachronique sans prendre en considération le fonctionnement global du système comme c'est le cas, par exemple de l'évolution du pronom personnel qui était, à l'origine redondant du fait des terminaisons verbales latines qui permettaient de marquer les personnes grammaticales.

L'évolution phonétique du système verbal est arrivée à un point où elle ne permettait plus de différencier les personnes c'est la raison pour laquelle l'expression du pronom personnel se généralisa.

2.1.1.4 La théorie du signe (signe, signifié, signifiant)

La pièce maîtresse de l'œuvre de Ferdinand de Saussure est la théorie du signe linguistique. À double face, le signe linguistique est une entité psychique qui associe ou combine : le concept : signifié (représentation mentale) et l'image acoustique : le signifiant (suite de sons articulés). Le signifié ne doit pas être confondu avec le référent, c'est-à-dire ce à quoi le signe renvoie dans la réalité extérieure. « *Le signe linguistique unit non une chose et un nom, mais un concept et une image* ». Cela dit, la plupart des concepts n'ont pas de répondant dans le monde qui nous entoure. Quant à l'image, continue Saussure, elle « *n'est pas le son matériel, chose purement physique, mais l'empreinte psychique de ce son, la représentation que nous en donne le témoignage de nos sens (...)* » (op. cit. p. 85).

Le signifié d'un signe est alors, selon Saussure, déterminé en fonction de l'ensemble des autres signes d'une langue donnée notamment par opposition à eux.

2.1.1.5 L'arbitraire du signe

Pour Saussure, la relation entre signifiant et signifié dans une langue donnée n'est pas nécessaire et de ce fait le signe linguistique est arbitraire et immotivé « *Le principe fondamental de l'arbitraire du signe n'empêche pas de distinguer dans chaque langue ce qui est radicalement arbitraire, c'est-à-dire immotivé, de celui qui ne l'est que relativement. Une partie seulement des signes est absolument arbitraire ; chez d'autres intervient un phénomène qui permet de reconnaître des degrés dans l'arbitraire sans le supprimer : le signe peut être relativement motivé* » (op. cit. p. 157).

2.1.2.6 La notion de système

Influencé par les idées du sociologue Emile Durkheim, qui concevait la société comme un « tout » qui dépasse l'individu, Ferdinand de Saussure (loc.cit, p.157) transpose cette théorie à la langue qu'il considère dès lors comme « un système organisé et doué d'une fonction sociale »

2.1.2.7. La dichotomie système / manifestation du système

À travers cette opposition, la langue représenterait l'aspect ou le volet virtuel du système contrairement à la parole qui en est la réalisation. C'est-à-dire que la langue est le *système* de code commun à un groupe d'individu d'une communauté et la parole est la manifestation réelle de l'exécution de ce même code. Bien que d'un caractère approximatif et parfois même contradictoire, le *Cours de linguistique générale* de Ferdinand de Saussure a le mérite d'avoir initié et modelé d'une manière durable la réflexion linguistique de sorte que toutes les tendances de la linguistique structurale européenne, de l'école de Prague (Jakobson, Troubetzkoy, à l'école fonctionnaliste française (Martinet et Gougenheim), se sont plus ou moins influencées donnant ainsi naissance à d'autres linguistiques comme la psycholinguistique (genèse de la parole) , la sociolinguistique, l'analyse du discours ,la linguistique textuelle, la théorie de l'énonciation.

2.2 Les concepts descriptifs mis en jeu

2.2.1 Le structuralisme

Le structuralisme a pour origine le *Cours de linguistique générale* (1916) qui a révolutionné l'approche du langage. Les analyses effectuées par Claude Lévi-Strauss (1908-2009) en 1950 ont permis d'envisager l'homme comme être pensant, social et communicant, objet de science. D'autre part, la langue pour les structuralistes est envisagée comme un système d'éléments qui entretiennent avec d'autres des relations d'équivalence ou d'opposition. Ces combinaisons forment, selon la conception saussurienne du langage, la structure qui possède une organisation logique quoique implicite voire inconsciente comme le rappelle Lévi-Strauss, (1958 :28). « *Si l'activité inconsciente de l'esprit consiste à imposer des formes à un contenu, et si ces formes sont fondamentalement les mêmes pour tous les esprits, anciens et modernes, primitifs et civilisés comme l'étude de la fonction symbolique, il faut et il suffit d'atteindre la structure inconsciente, sous-jacente à chaque institution et à chaque coutume, pour obtenir un principe d'interprétation valide pour d'autres institutions et d'autres coutumes* ».

Le structuralisme s'est fixé pour objectif de mettre en évidence l'aspect inconscient de la structure. Cela dit, l'analyse structuraliste ne permet pas de rendre compte de l'histoire de l'homme vide l'action de ce dernier de son aspect individuel. Le structuralisme a connu différents courants, allant de l'anthropologie et de l'ethnologie structuraliste : relation de parenté, consanguinité, alliance, filiation qui découlent en partie des travaux de Freud sur la psychanalyse jusqu'au structuralisme lié à la philosophie et aux sciences humaines.

2.2.1.1 Structure profonde vs structure de surface

En distinguant structure de surface et structure profonde, la grammaire générative, propose de mettre terme aux ambiguïtés du langage. Toutes les phrases ont une structure profonde et une structure de surface. Afin d'expliquer le ou les rapports syntaxiques dans une phrase, Noam Chomsky a élaboré ce qu'il appelle la théorie x-barre et qui consiste à considérer qu'une phrase est constituée d'éléments qui commandent et d'autre qui sont en fait des subordonnées. Ainsi, le nom commande le syntagme nominal, l'adjectif commande le syntagme adjectival, etc.

2.2.1.1.1 Structure profonde

La structure profonde (abstraite) correspond au sens de la phrase. Il s'agit, en fait de tout ce qui est ou peut être nécessaire à l'interprétation du sens. Ce dernier étant interprété, la structure profonde passe par les règles de transformation qui consistent à déplacer, effacer

ou remplacer les éléments d'une même phrase de façon à ce que le sens change selon la structure (place de l'élément dans la phrase) et l'intention, les règles de transformations réarrangent les phrases et permettent, entre autres, de placer les désinences, supprimer les éléments répétés, placer au début de la phrase le mot interrogatif, etc.

2.2.1.1.2 La structure de surface

La structure de surface (réelle) correspond à la manière dont la phrase doit être dite ou écrite pour éviter toute ambiguïté. Cette distinction de l'idée d'acceptabilité qui concerne la structure profonde permet de différencier grammaticalité au sens de respect des règles de structure grammaticale.

2.2.2 Le fonctionnalisme d'André Martinet (1908-1999)

« Nous pouvons maintenant tenter de formuler ce que nous entendons par « langue ». Une langue est un instrument de communication selon lequel l'expérience humaine s'analyse, différemment dans chaque communauté, en unités douées d'un contenu sémantique et d'une expression phonique, les monèmes ; cette expression phonique s'articule à son tour en unités distinctives et successives, les phonèmes, en nombre déterminé dans chaque langue, dont la nature et les rapports mutuels diffèrent eux aussi d'une langue à une autre. Ceci implique 1°, que nous réservons le terme de langue pour désigner un instrument de communication doublement articulé et de manifestation vocale, 2°, que, hors cette base commune, comme le marquent les termes « différemment » et « différent » dans la formulation ci-dessus, rien n'est proprement linguistique qui ne puisse différer d'une langue à une autre ; c'est dans ce sens qu'il faut comprendre l'affirmation que les faits de langue sont « arbitraires » ou « conventionnels ». (Martinet.1970 :20, 21)

Initiateur du fonctionnalisme, ce courant de pensée en tout point original, est lui aussi issu du structuralisme européen élaboré à partir de F. de Saussure et par Nicolas Troubetzkoy.

Les travaux de Martinet ont d'abord porté sur l'indo européen et sur la phonologie pour ensuite prendre de l'ampleur en s'attaquant aux problèmes de linguistique générale avec son ouvrage intitulé *Eléments de linguistique générale* (1967) qu'il voulait une présentation concrète de l'ensemble des faits de langue et en particulier une description des spécificités des langues. La langue étant pour lui un moyen qui sert initialement à transmettre et à partager de l'information.

Bien que Martinet n'ait jamais proposé un modèle de description des langues comme ce

fut aussi le cas de N. Chomsky, la démarche adoptée par lui, jugée généraliste et non universaliste, reconnaît que les langues offrent les mêmes principes de fonctionnement (relation de dépendance, d'opposition, de complémentarité et de hiérarchie) « *un instrument de communication doublement articulé et de manifestation vocale* » (*op. cit.* p. 20) mais avec des différences entre les systèmes et ce, bien qu'aujourd'hui, ce même fonctionnement soit considéré comme universel à toutes les langues.

« *...la double articulation devrait être considérée comme un axiome théorique, servant à définir la langue, objet d'étude de la linguistique, ce qui permet à celle-ci, en tant que discipline, d'acquiescer son autonomie.* » (Martinet 1985 : 9-10)

2.2.2.1 Le phonème

Au nombre de 37 en langue française, c'est l'unité sonore minimale et distinctive du langage articulé par opposition au graphème qui est l'unité du système graphique destinée à transcrire les phonèmes. Selon le Grand Robert de la langue française, le phonème est « *l'élément sonore du langage articulé, considéré du point de vue physiologique (formation par les organes vocaux) et acoustique (caractère objectif ou subjectif à l'audition)* ». C'est aussi la plus petite unité de son non segmentable qui peut changer le sens par commutation comme dans : gâteau / râteau, lampe / rampe.

2.2.2.2 Le morphème ou monème

Le signe linguistique étant, depuis Saussure, l'union d'un concept (signifié) et d'une image acoustique (signifiant), le morphème (synonyme de monème pour Martinet)¹⁶ est le plus petit élément doté de sens. Il correspond en français à un mot simple, un radical, un déterminant, une désinence, un affixe, etc. « *Élément de formation conférant un aspect grammatical déterminé à un élément de signification (sémantème).* » (*op. cit.* p. 9-10)

Pour reprendre la terminologie de Martinet, le monème est l'association d'un sens et d'une forme phonique « *unités dotées d'un contenu sémantique et d'une expression phonique* ».

En ce sens et comme le précise la grammaire distributionnelle, dans son approche de l'analyse en constituants immédiats, le morphème, qui est l'élément de la première articulation, ne peut être segmenté en unités plus petites sans passer au niveau phonologique ; il s'oppose ainsi au phonème qui lui, est l'unité minimale de la deuxième

¹⁶ C'est par souci de précision que Martinet préfère le terme de monème à celui de morphème qui représentait quelques ambiguïtés dans les approches définitoires qui ont précédé ses travaux.

articulation (Dubois 1973 : 324). Ces deux niveaux de la langue correspondent à deux domaines d'analyse en linguistique, en l'occurrence la phonologie et la morphologie. Dans le cadre de cette linguistique dite fonctionnelle, Martinet implique la notion d'économie linguistique qui suppose qu'avec un nombre limité de phonèmes, il est possible de construire un nombre illimité de morphèmes et donc d'énoncés.

2.2.2.3 La première articulation (les unités de sens)

Première articulation : c'est le niveau des mots ou morphèmes constituant ou composant les mots ; c'est aussi le niveau où s'articulent signifiant (image acoustique ou graphique) et signifié (concept ou référent) du signe linguistique saussurien.

2.2.2.4 La deuxième articulation

Deuxième articulation : c'est le niveau des unités distinctives ou phonèmes composant les mots ou les morphèmes, au sens où l'entend la phonologie structurale de Nicolas Troubetzkoy et de Roman Jakobson : les unités distinctives sont opposées par paires d'oppositions binaires, tout ce qui fait sens dans la langue, toujours selon Saussure (1972 : 166), se définissant négativement par différence, et non de façon positive : « *Dans la langue, il n'y a que des différences [...] sans termes positifs.* »

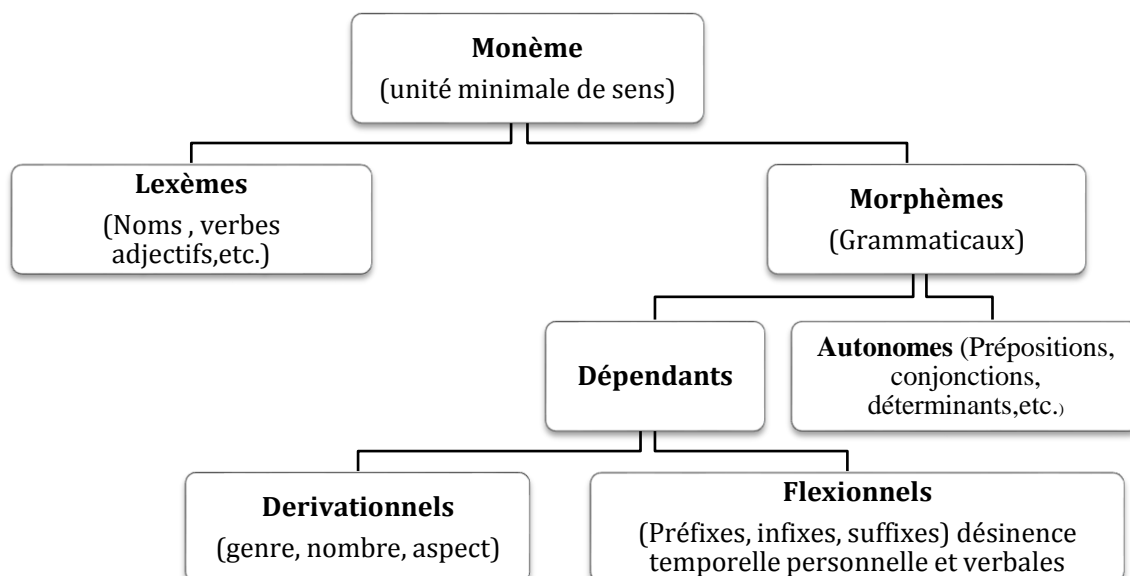


Figure 2. Les constituants du monème

On distingue donc deux classes générales de morphèmes : les morphèmes lexicaux et les morphèmes grammaticaux. Notons que Martinet (1967 : 16) parle de monèmes là où les autres linguistes parlent de morphème, « *lexèmes ceux des monèmes qui trouvent leur place dans le lexique et non dans la grammaire, et <...> morphème<s...> ceux qui <...> apparaissent dans les grammaires* » Cela dit, Martinet doit aussi souligner que « *Les monèmes, comme pour ou avec, qui figurent aussi bien dans le lexique que dans la grammaire, sont à classer parmi les morphèmes* ». Ce sont, en fait, des monèmes fonctionnels qui comme leur nom l'indique, déterminent la fonction d'autres monèmes (*op. cit.* p. 16)

À noter que les morphèmes dépendants ou autonomes rendent compte du fonctionnement réel de la langue, mais il faut préciser que la distinction n'est pas toujours évidente dans le cas du français où la question du genre dans des morphèmes comme "locataire" ou du nombre dans des unités comme "époux » ne sont pas déterminés. On parlera donc dans ces deux cas de morphème zéro (Ø).

2.2.2.5 Note sur le sens de « morphème » et de « morphologie »

La morphologie est la branche de la linguistique qui s'occupe des plus petites unités de forme et de sens communément appelés morphèmes. Dépourvu de signification, le morphème peut ne contenir qu'un seul phonème qui, combiné à d'autres phonèmes, un radical par exemple, peut donner naissance à un mot tel que : *chant* + *eur* = chanteur, qui plus est, *eur* dans ce cas de figure, combiné à d'autres morphèmes aura une fonction sémantique identique; p. ex : *voleur, danseur*, etc.

Cependant, chaque morphème segmenté peut commuter avec d'autres unités pour donner lieu à un sens nouveau. Cela dit, si par commutation, une forme est isolée sans qu'elle ait un effet sémantique, elle ne sera pas considérée comme morphème comme c'est le cas avec *eau* dans *chapeau*, *bateau* contrairement à des formes phonétiquement identiques et qui produisent un même sens ex. *pommier, poirier*, etc.

2.3 La linguistique de la parole

Un nombre assez considérable de termes proposés dans le *Cours de linguistique générale* demeurent d'actualité dans les travaux et les recherches en linguistique. Il est certain que Saussure a donné la primauté à l'analyse de la langue sans doute en raison de la priorité qu'il accordait aux besoins de son époque, c'est-à-dire à la linguistique traitant du domaine de la

philologie et des sciences naturelles, mais à aucun moment il n'a « interdit » l'analyse de la parole, d'autant plus que Ch. Bally et A. Schehaye avaient rapporté que F. de Saussure, conscient de la dynamique du langage, prévoyait de présenter à ses élèves une théorie de la linguistique de la parole. « *Rien n'entre dans la langue sans avoir été essayé dans la parole* » (Saussure 2002 : 201). Alors que la tradition grammaticale propose des énoncés comme « le voisin dort toute la journée » on a souvent l'occasion d'entendre dans le parler courant, « au fait, le voisin, et bien, il dort toute la journée » c'est-à-dire que la parole (acte individuel), par *opposition* à la langue (ensemble de règles abstraites), suggère un fonctionnement qui lui est propre et par conséquent une approche scientifique autre que celle adoptée pour l'étude de la langue au sens où Saussure l'entendait. D'où l'émergence de nouvelles écoles de pensée qui se sont intéressées aux faits langagiers dans leurs contextes réels, en l'occurrence, le courant pragmatique et le courant énonciatif.

2.3.1 La pragmatique linguistique

2.3.1.1 La pragmatique est l'étude de l'usage du langage

Dans la pratique sociolinguistique, la parole est souvent interprétée comme un discours qui est le produit d'un locuteur qui interagit langagièrement dans un contexte particulier ; le concept de contexte étant le concept clé de la pragmatique.

La question de la pragmatique comme le résume Philippe Blanchet (1995 : 9) est de savoir « *comment le langage [...] produit la signification, c'est-à-dire des effets, dans le contexte communicatif de son utilisation par les locuteurs ?* ». La pragmatique, outre le fait de s'intéresser à la structure linguistique de l'énoncé, étudie la situation dans laquelle ce même énoncé est employé : « *La pragmatique concerne non pas l'effet de la situation sur la parole, mais celui de la parole sur la situation* (Ducrot et Schaeffer, 1995 : 9). Cette rupture avec linguistique structurale interne met en exergue l'interaction socio-langagière en contexte, envisagée comme un rituel basé sur des conventions coopératives entre interactants et co-énonciateurs respectivement émetteurs et récepteurs dans la linguistique structurale.

2.3.1.2 Les fondements de la pragmatique linguistique

Née dans le cadre de la linguistique, c'est Charles Morris (1909-1979) qui utilise le premier ce terme inspiré des concepts de Charles Sanders Peirce (1839-1914) comme la relation des signes et leurs interprétants « *Un signe, ou **Representamen**, est quelque chose qui tient lieu pour quelqu'un de quelque chose sous quelque rapport ou à quelque titre. Il*

s'adresse à quelqu'un. Ce signe je l'appelle l'interprétant du premier signe. Ce signe tient lieu de quelque chose : de son objet ».

C'est en fait, en réaction aux contradictions des dichotomies saussuriennes et à l'exclusion de l'acte de parole en tant que pratique que la pragmatique s'est imposée pour (1) élargir la perspective saussurienne, (2) expliquer comment la parole en tant que code dépendant d'un contexte situationnel, génère d'autres codes et (3) comment le sens prend forme. La pragmatique s'intéresse donc à l'usage que nous faisons de la langue. Dans la pratique sociolinguistique, la parole est souvent interprétée comme un discours qui est le produit d'un locuteur qui interagit langagièrement dans un contexte particulier ; le concept de contexte étant le concept clé de la pragmatique. La question de la pragmatique comme le résume Philippe Blanchet (1995 : 9) est de savoir « comment le langage [...] produit la signification, c'est-à-dire des effets, dans le contexte communicatif de son utilisation par les locuteurs ? ». La pragmatique, outre le fait de s'intéresser à la structure linguistique de l'énoncé, étudie la situation dans laquelle ce même énoncé est employé : « La pragmatique concerne non pas l'effet de la situation sur la parole, mais celui de la parole sur la situation (Ducrot & Schaeffer 1995 : 9). Cette rupture avec linguistique structurale interne met en exergue l'interaction socio-langagière en contexte, envisagée comme un rituel basé sur des conventions coopératives entre interactants et co-énonciateurs respectivement émetteurs et récepteurs dans la linguistique structurale.

2.3.1.3 Pragmatique et actes de langage (ou actes de parole)

Approche plutôt philosophique que linguistique du langage, la théorie des actes de langage (*speech acts*) et celle qui a le plus contribué au grand essor des approches pragmatiques (Orecchioni, 1980 : 22). Indépendamment des particularités inhérentes aux langues, elle tend à rendre compte de certaines propriétés du langage humain. Ainsi, selon John Langshaw Austin (1911-1960)¹⁷ initiateur de cette théorie, décrire le monde (conception descriptive du langage) n'est pas la seule fonction du langage, il faut aussi conférer à l'acte de parole la tâche d'accomplir, par des mots, des actions comme informer, demander, persuader, émouvoir ; distinguer, etc. Dès lors l'acte de langage, comme tout autre acte a un but (une intention), une réalisation et surtout un effet sur l'interlocuteur.

¹⁷ La pragmatique linguistique est née des travaux de philosophe britannique Austin et plus particulièrement dans son ouvrage : *How to do things with words* (1962). La théorie des actes de langage a été reprise et développée par la suite par J.-R. Searle dans deux ouvrages dont *Les Actes de Langage* (1972), et *Sens et expression* (1982) et a trouvé écho en linguistique, en philosophie du langage et en sociologie.

2.4 Le modèle canonique de la communication

2.4.1 Claude Shannon (1916-2001)

Depuis l'avènement de la linguistique moderne, toutes les théories de la communication se sont basées sur un modèle unique. En sciences sociales, le modèle de référence a été élaboré à partir de la théorie mathématique de C. Shannon, élève du père de la cybernétique Norbert Wiener.

Le Modèle en question présenté plus bas et élaboré en collaboration avec W. Weaver en 1949 repose sur une source d'information à l'origine d'un message émis sous forme de signaux ; un émetteur qui élabore un message qui est transporté par un canal à un récepteur qui reconstruit le message sur la base des signaux et une destination qui peut être une personne ou une machine à laquelle le message est envoyé.

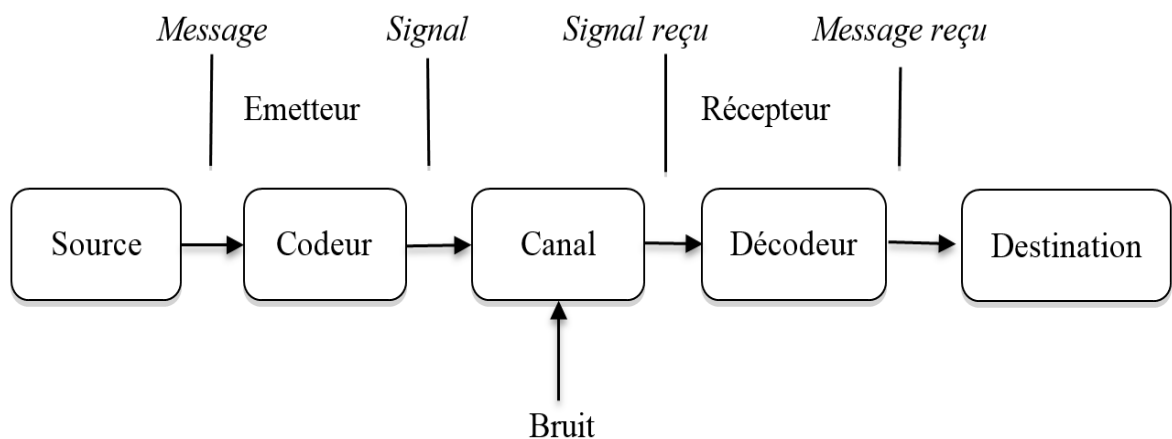


Figure 3. Modèle de communication C. Shannon et W.Weaver (1949)

2.4.2 Mérites et limites du modèle « canonique » de la communication

Bien que ce modèle mette en lumière les composantes de la communication avec ce qui peut l'entraver ou la brouiller, il ne s'applique pas à toutes les situations de communication, ne satisfait pas aux besoins de la communication qui nécessitent un retour de la part du récepteur et ne tient pas compte du parasitage que peut causer l'émetteur et le récepteur. D'autre part, ce modèle ne prend pas en compte le fait que l'interlocuteur peut être considéré comme le coauteur du message vu qu'il était destiné à soutenir l'effort de guerre, en termes de télécommunication, lors de la 2ème guerre mondiale.

2.4.3 Les autres modèles de communication

Beaucoup de schémas de communication se sont succédés après celui de Claude Shannon ; nous citons à titre d'exemple le modèle de Berlo (1960) qui fait intervenir le savoir, le système social, les compétences et la culture, et le modèle de Schramm (1961) qui inclut le champ d'expérience communaux deux pôles de la communication, c'est-à-dire de l'émetteur et du récepteur. En 1963, Roman Jakobson (1896-1982), publie dans *Closing statements : linguistics and poetics* son fameux schéma de communication qui, associé aux modèles de Berlo et de Schramm, propose une vision assez globale de la communication.

2.4.3.1 Roman Jakobson

Le schéma en question (1963 : 209-248) intègre les six fonctions du langage qu'on peut sommairement présenter ainsi :

- Fonction expressive : en référence aux sentiments et aux opinions du locuteur qui se traduisent par des exclamations dans l'emploi des verbes de sentiment, de jugement, etc.
- Conative : Orientée vers le destinataire chez qui l'émetteur veut par exemple faire naître des impressions elle exprime aussi la volonté du récepteur à recevoir et à décoder le message ;
- Phatique : vise à établir, maintenir ou interrompre la communication ; Elle vise aussi à assurer le passage du message ;
- Référentielle : orientée vers le contexte, elle détermine la relation du message avec le monde extérieur ;
- Métalinguistique : le langage est l'objet du message et de ce fait cette fonction assure une certaine entente au niveau du code ;
- Poétique : la forme esthétique du message est l'objet du message.

Le langage pour Roman Jakobson, « *doit être étudié dans toutes ses fonctions* » qui, par leur nature, peuvent se superposer dans une communication.

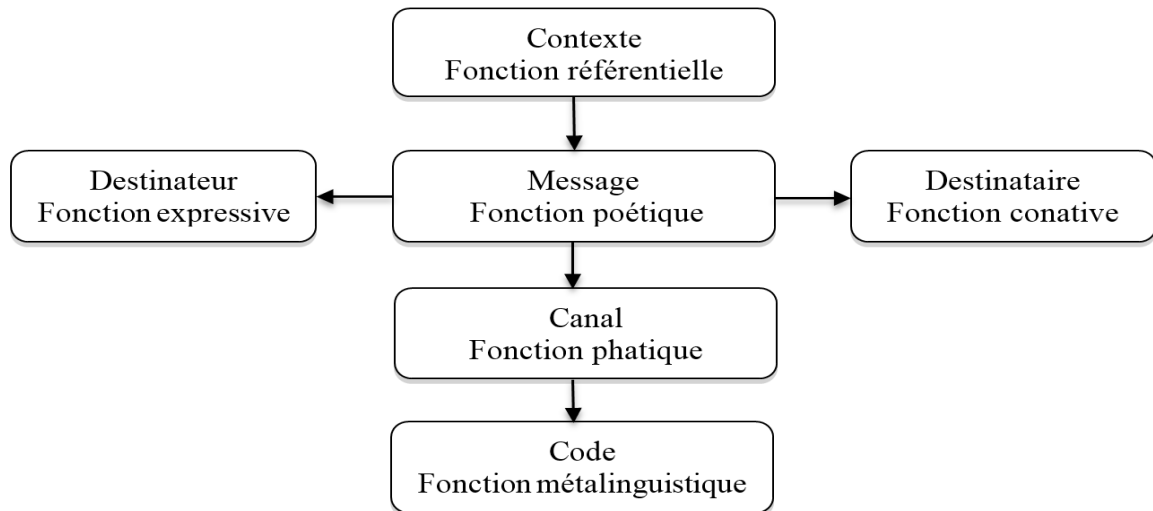


Figure 4. Schéma de communication de Roman Jakobson

Le schéma de la communication de Roman Jakobson a été l'objet de beaucoup de critiques de la part de linguistes dès les années 1960 qui lui reprochent sa vision simpliste (situation idéale) et insuffisante, car ne représentant pas tous les aspects de la communication humaine comme l'explique K.Orecchioni (1980 : 6) « *Lorsqu'on envisage le problème de la parole", c'est-à-dire du code en fonctionnement, c'est dans le cadre du fameux schéma de la communication où celle-ci apparaît comme un tête-à-tête idéal entre deux individus libres et conscients, et qui possèdent le même code ; communication par conséquent toujours transparente, toujours réussie.* »

Les linguistes ont opéré quelques ajustements en ajoutant des éléments que l'on retrouve dans les deux derniers schémas qui ont précédé celui de Jakobson. Ces modifications se présentent comme suit :

- **Le bruit** : l'un des éléments qui perturbent et altèrent la communication humaine. Il s'agit parfois d'un véritable bruit tel que le bruit d'une machine qui tourne, ou par exemple une graphie illisible dans un texte. Le plus souvent, ce bruit est une préoccupation qui empêche l'interlocuteur d'entendre ou de comprendre ce qu'il lui est dit.
- **Le feedback**¹⁸ (rétroaction) : Il désigne une forme d'échange, c'est l'information retournée à l'émetteur.

¹⁸Le terme a été introduit pour la première fois par E.H Armstrong (1890-1954) en 1914 pour être ensuite être repris par Norbert Wiener en 1948 dans son champ d'étude dans le domaine de la cybernétique.

- **L'importance du non-verbal** : Il s'agit des gestes, des mimiques, des tenues vestimentaires qui sont une forme de communication autonome ou substituée à la communication linguistique. Pour l'école américaine de Palo Alto (ou Chicago), « On ne peut pas ne pas communiquer » Si la communication linguistique s'arrête ; la communication non-linguistique prend le relais.

2.4.3.2 Dell Hymes (1967)

En 1967 Dell Hymes (1927-2009) publie son modèle SPEAKING qui permet de rendre compte de l'interaction des composantes de l'activité langagière et de dégager les fonctions et les dimensions indissociables du phénomène de communication. John Gumperz (1989 :55) le rejoint dans ses idées et réaffirme que dans une situation d'échange, les connaissances d'ordre lexical et grammatical agissent nécessairement sur le sens au même titre que les attitudes, les postulats sociocoles, les valeurs sociales etc. Somme toute, la théorie de communication s'est heurtée à trois obstacles :

- les ambiguïtés linguistiques d'origine lexicales et ou syntaxiques ;
- la sous-détermination des énoncés non transmis de façon explicite ;
- les malentendus qui peuvent découler du processus inférentiel non commun aux interlocuteurs, puisque contrairement à ce que propose le modèle du code, le malentendu n'est pas uniquement la conséquence du « bruit ».

2.5 Le courant énonciatif

La linguistique de l'énonciation qui s'est développée considérablement durant les 30 dernières années en France et qui se veut un prolongement des travaux d'Emile Benveniste (1902-1976) tient compte de la position de l'énonciateur dans la production de l'énoncé mais aussi des éléments extralinguistiques qui interviennent lors d'un discours, en l'occurrence l'énonciateur, le co-énonciateur et la situation d'énonciation.

Selon E. Benveniste (1974 : 80) « l'énonciation est cette mise en fonctionnement de la langue par un acte individuel d'utilisation » ; Ducrot ajoute (1976 : 41) que l'énonciation « sera pour nous l'activité langagière exercée par celui qui parle au moment où il parle ». Ils s'opposent ainsi à la tradition structuraliste qui ne prend pas en compte les situations de discours. Deux questions vont donc marquer tout l'intérêt que les deux courants ont pour les formes linguistiques.

Question que se posent les structuralistes	Question que se posent les énonciativistes
Comment les formes linguistiques sont-elles connectées selon un découpage en phonèmes, lexèmes, morphèmes, syntagmes ...	Comment les formes linguistiques se mettent-elles en situation et sont-elles prises en charge par des énonciateurs ?

Tableau 1. Structuralisme vs énonciativisme

Pour les énonciativistes la dichotomie signifiant/ signifié (v. *supra.* p.33) n'est pas primordiale, ce qui compte c'est le renvoi aux objets du monde communément appelés la références, et ce, qu'elle se rapporte ou non à la situation ou contexte.

2.5.1 La situation d'énonciation

Comme son nom l'indique, la situation d'énonciation correspond à la situation dans laquelle la parole a été émise ou dans laquelle un texte a été produit. En ce sens, elle permet de déterminer qui a produit l'énoncé (locuteur), à qui l'énoncé est-il destiné (destinataire), et quelles sont les circonstances de sa production ; c'est-à-dire le moment et le lieu de l'énonciation.

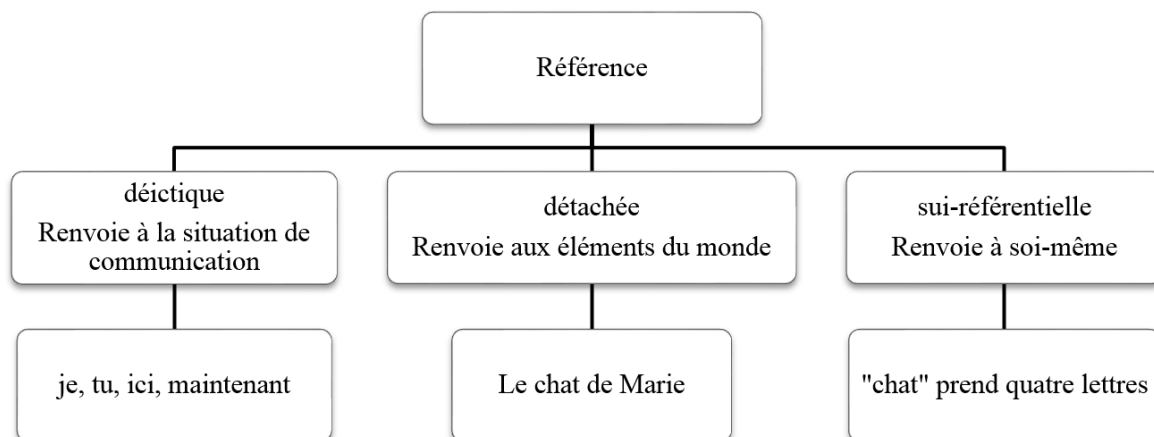


Figure 5. Situation d'énonciation

2.5.2 L'énoncé vs l'énonciation

Dans toute communication, qu'elle soit orale ou écrite, on trouve un énoncé et une énonciation, l'un ancré dans l'autre. Pour Oswald Ducrot, (1993 : 39) « L'énonciation est

l'événement historique que constitue, par elle-même l'apparition d'un énoncé, le fait qu'une phrase ait été réalisée ». Les travaux de Benveniste définissent un énoncé comme le produit d'un énonciateur c'est-à-dire le résultat linguistique. C'est l'acte individuel qui renvoie à ce que dit l'énonciateur (le dictum) mais aussi à la manière de le dire (le modus). Recouvrant respectivement le contenu sémantique et la dimension pragmatique de l'énoncé, la distinction par les termes dictum et modus remonte à Charles Bally (1932 : 50).

L'énonciation, quant à elle, c'est le fait de produire un énoncé, c'est-à-dire la concrétisation de l'acte de parole de langage.

L'énoncé étant donné sa nature matérielle est saisissable par l'ouïe à l'oral et par la vue dans le cas de l'écrit contrairement à l'énonciation qui plus ou moins difficile à cerner car résultant d'un acte individuel et par conséquent unique en son genre. Cela dit, d'un point de vue grammatical, l'énoncé comme l'énonciation sont au centre de l'analyse grammaticale. D'une part parce que l'énoncé « constitue un ensemble de mots combiné selon des règles de la syntaxe, ensemble pris hors de toute situation du discours » Ducrot Oswald (1980 : 7) et le repérage de l'énonciation est nécessaire à l'analyse de quelques catégories comme les noms, les pronoms, les adverbes, etc. L'énoncé peut être un énoncé ancré dans une situation d'énonciation, c'est-à-dire en fonction de l'endroit et la temporalité « ici, aujourd'hui » ou vu à distance et non en fonction ni de l'endroit ni du moment où le locuteur parle « à cet endroit-là, ce jour-là »

2.5.3 Les marques de l'énonciation

Les marques de l'énonciation désignent qui parle, à qui, quand, où et pourquoi et peuvent se présenter sous multiples formes, ils peuvent être :

1. Les pronoms personnels (je, tu, nous, vous) ;
2. Les repères temporels et d'espace (ici là-bas, aujourd'hui, hier, demain, etc.) ;
3. Les déterminants et pronoms possessifs ;
4. Les modalisateurs.

2.5.3.1 Les embrayeurs ou déictiques

On ne peut comprendre certains mots qu'en fonction de la situation de l'énonciation, ils sont communément connus sous le nom de d'embrayeurs ou déictiques et inscrivent les énoncés dans l'espace et le temps par rapport au repère de l'énonciateur. Kerbrat-Orecchioni (1980 :36) les décrit comme « les unités linguistiques dont le fonctionnement sémantico-

référentiel [...] implique une prise en considération de certains des éléments constitutifs de la situation de communication, à savoir :

1. le rôle que tiennent dans le procès d'énonciation les actants de l'énoncé ;
2. la situation spatio-temporelle du locuteur, et éventuellement de l'allocataire ».

Il est à souligner que le mot déictique est parfois pris comme un embrayeur. Cependant il est à considérer comme un embrayeur particulier propre à la communication orale le plus souvent servant à démontrer l'espace (embrayeurs spatiaux ou locatifs) ou le temps (embrayeurs temporels).

2.5.3.1.1 Les pronoms personnels

Ce sont les pronoms (je / tu / il / on) qui renvoient aux acteurs de la situation de la communication ; c'est-à-dire l'émetteur et le récepteur qui sont les deux acteurs d'une situation d'énonciation. Quand l'émetteur parle de lui-même, il utilise des pronoms et des déterminants comme *je, nous* et *notre mon*, etc. Les pronoms et déterminants personnels peuvent aussi désigner le récepteur : *tu, vous, ton, votre*, etc. À noter que le pronom indéfini « on » peut renvoyer aux pronoms « je » ou « nous » ou « tu » et « vous ». Il est alors considéré comme un substitut de l'émetteur comme dans « moi est mes collègues sommes en retard » ou substitut du récepteur pour prendre le sens de « tu » ou « vous » comme dans « Vous n'avez pas rien à faire. Allez, on (nous) sort dîner. Cependant, dans certains cas, il ne renvoie ni à l'émetteur ni au récepteur comme : quand on veut on peut qui signifie tout le monde ou quand le sujet n'est pas défini comme dans : « on parle d'une augmentation des prix. »

Etant en étroite relation avec la situation d'énonciation, l'identification de l'objet désigné est plus ou moins relative car elle suppose une déduction à partir de la représentation précise de cette réalité extralinguistique. Ainsi le pronom « je » dans l'énoncé : « Je vais au cinéma » est facilement déductible si l'on sait que ce « je » renvoie à telle ou telle personne. Si au contraire, on ne sait pas qui a prononcé cette même phrase, il est impossible d'identifier qui est désigné par « je ».

2.5.3.2.2 Les déictiques spatiaux- temporels

Ce sont les unités linguistiques qui correspondent, dans une situation d'énonciation, l'espace par l'emploi des adverbes spatiaux : *ici / là / là-bas*, ou les prépositions : *devant / derrière* ou les unités exprimant le temps comme cela est illustré dans le tableau suivant

élaboré par Kerbrat-Orecchioni (1980 :36), dans son ouvrage : *L'énonciation. De la subjectivité dans le langage.*

	Déictiques /Référence T0	Relatif au cotexte / Référence : Y exprimé dans le cotexte
Simultanéité	en ce moment, maintenant...	à ce moment-là, alors...
Antériorité	hier, l'autre jour, récemment...	la veille, la semaine précédente, peu avant...
Postériorité	demain, l'année prochaine, dans deux jours...	le lendemain, l'année suivante, deux jours plus tard...
Neutre	aujourd'hui, ce matin, cet été, tout à l'heure...	un autre jour...

Tableau 2. Déictiques spatiaux-temporels

2.5.3.2.3 Les déterminants et pronoms possessifs

Riegel (1994 : 578) indique qu'« Ils ont également une valeur déictique, dans la mesure où leur sens intègre une mise en rapport avec le locuteur ou l'allocutaire : Donne-moi mon livre, je te rends le tien. Le pronom possessif confère alors au groupe nominal entier une valeur déictique. »

Les déictiques en question sont *mon, ma, mes, le, les, mien(s), tien(s) la, les mienne(s), la, les tienne(s)*; p. ex : « j'ai prêté mon livre passe-moi le tien. »

2.5.3.2.4 Les démonstratifs

Cette catégorie comprend deux classes :

1. Les déterminants : *ce, cet, cette, ces*
2. Les pronoms : *ça, ceci, cela, celui-ci, celui-là*

Hors contexte, ces morphèmes peuvent être difficilement interprétables, car ils fonctionnent, tantôt comme des déictiques anaphoriques; p. ex : Jean était plus habile, ça m'étonne de lui » ou situationnel comme dans « regarde ça ». À noter que dans ce dernier exemple, le morphème « *ça* » est accompagné d'un geste ce qui confère au récepteur (allocutaire) au une vision plus claire de l'objet.

2.5.3.2.4 Les présentatifs

En grammaire et comme son nom l'indique, un présentatif est un mot ou une locution qui permet, dans un discours, d'introduire ou d'annoncer un élément nouveau ou de mettre en relief une partie de l'énoncé. Les présentatifs sont selon Joelle Garde-Tamine (1986 : 34):

- a) **voici et voilà** : formés de l'impératif du verbe voir accompagné d'un adverbe de lieu ci ou là. En français contemporain, ce sont des présentatifs qui « ont perdu toute trace de fonctionnement morphologique verbal et sont sentis comme inanalysable »
- b) **il y a** : Locution impersonnelle qui ne s'emploie que dans des expressions comme : « il y avait beaucoup de monde dans le train » « il y a un livre », « il y'en a un » « il y a parlé et parlé etc. Il peut être fléchi en temps « il y avait » mais il ne varie pas en personne.
- c) **c'est** : sert à introduire un nouvel élément et de pivot à ce qui précède « *il n'intervient qu'au moment postérieur à celui où, quelque chose quelqu'un ont été senti ou reconnus présents* » (1986 : 34); p. ex : « Qui est là ? C'est Marie ». Il peut être fléchi en temps et peut aussi varier en nombre; p. ex : « C'est un cheval rapide / C'était un cheval rapide / Ce sont des chevaux rapides »

2.5.3.2.6 Les modalisateurs

Les modalisateurs sont des indices linguistiques (modes et temps verbaux, des adjectifs, des adverbes...) qui reflètent l'attitude et la position du sujet parlant par rapport à ce qu'il dit. Ces marques comme l'expliquent Riegel, Pellat, Rioul, dans Grammaire méthodique du français (1994 :580) sont, en fait, des indices de subjectivités qui peuvent être d'ordre affectif relevant des sentiments du locuteur ou évaluatif correspondant à un jugement de valeur, favorable ou défavorable. « Appréciations en termes de bon et de mauvais (axiologique) ou modalisations selon le vrai, le faux ou l'incertain (épistémique) », Ils peuvent aussi servir de marqueurs de degrés, de vérité, de certitude : probable, certain, possible ou obligatoire, etc. Il existe différents procédés qui permettent d'identifier ces indices que l'on peut résumer dans le tableau suivant :

Procédés	Explication	Exemple
Verbe	De jugement, d'obligation de volonté, de permission, d'état etc.	Je pense qu'il interviendra dans la semaine.
Temps	Futur antérieur (supposition), Conditionnel (hypothèse, incertitude)	Il serait innocent de ce qu'on lui reproche.

Expression	à mon avis, selon les dires, d'après, par bonheur, etc.	d'après les témoins, il n'était pas présent.
Type de phrases	Emotion, indignation...	Quelle aventure !
Lexique	Groupe nominal, adjectif péjoratif ou mélioratif.	Cette proposition est Inadmissible.
Adverbe	Heureusement, sans doute probablement, etc.	Il a probablement réussi à traverser le fleuve.
Intonation	A l'oral et ponctuation à l'écrit.	Mais c'est une bonne idée !
Typographie	Caractères gras capitale ou italique	Il est TRÈS en retard.
Figure de style	Antiphrase, l'antithèse, ironie, etc...	Tu t'es trompé de porte ? Félicitation !

Tableau 3. Les modalisateurs (les indices de subjectivité)

2.6 La question de la relation entre linguistique, didactique et sociolinguistique

2.6.1 De la linguistique à la sociolinguistique

La linguistique appartient à un domaine plus général, les sciences du langage. Les sciences du langage offrent la possibilité de comprendre les mécanismes ou le fonctionnement du langage humain et ce dans sa dimension la plus large et la plus variée. Les sciences du langage se déclinent en différents domaines : la linguistique historique la linguistique textuelle, la phonétique et la phonologie, la syntaxe, la sémantique la pragmatique, etc.

Faisant partie des sciences du langage, la sociolinguistique est une discipline élaborée aux USA dans les années 1960 elle doit son essor à un groupe de chercheurs anglophones comme Deel Hymes, William Labov, John J. Gumperz, Ferguson Peter Trudgill, Joshua Aaron Fishman et leurs homologues français comme J Calvet, B. Gardin & JB. Marcellesi, PL. Blanchet, T. Bulot, etc. Tous s'accordent sur l'importance des facteurs sociaux (contexte socioculturel) dans les pratiques langagières. Leur approche peut se résumer comme suit « étudier qui parle de quoi où et à qui » (Fishman J., 1971 : 121) et de ce fait, il n'est pas faux de dire que c'est aussi de la linguistique «il s'agit là tout simplement de linguistique ». Avec cette affirmation, Wiliam Labov, (1976 :259.) s'oppose aux disciples de la tradition

saussurienne qui « s’obstinent à rendre compte des faits linguistiques par d’autres faits linguistiques et refusent toute explication des données extérieures tirées du comportement social ».

Notons que cette discipline est née du besoin de s’affranchir et de se démarquer des orientations théoriques de la méthodologie structurale. À cet effet on pouvait déjà en 1960 distinguer les frontières entre les deux disciplines qui se résument, en fait, dans la manière de s’y prendre dans l’étude scientifique de la langue. W. Labov (1977 : 3) ajoute que « *La sociolinguistique est une linguistique : elle a le même domaine que la linguistique, la langue. (...) elle a les mêmes tâches à remplir, l’étude scientifique de la langue ; mais elle estime que pour couvrir mieux ce domaine (...) il faut sur certain point s’y prendre autrement.* »

Le tableau suivant présente les similitudes et les différences entre les deux disciplines qui en réalité explorent le même domaine, c’est-à-dire la langue :

Linguistique	Sociolinguistique
<ul style="list-style-type: none"> - Etude scientifique de la langue ; - Etude de la langue hors contexte ; - Distinction langue / parole. - Doit élaborer un objet d’étude délimité et homogène : la langue ; - Définit la langue comme un système autonome ; - S’intéresse à la description du système et au développement dit interne de la langue ; - étudie la langue indépendamment des éléments du langage qui relèvent de la parole. 	<ul style="list-style-type: none"> - Étude scientifique de la langue. - Étude de la langue en contexte - Considère la langue comme un acte social. - S’intéresse à l’interaction entre langage, culture et société. - A l’évolution du langage en contexte social. - A l’étude des politiques linguistiques, - Aux rapports langues et identités, (appartenance des locuteurs à tel ou tel groupe), - Aux rapports sociaux à travers études des normes, études de la variation, - Aux facteurs sociaux expliquant cette variation (géographique, ethnique, sociale, etc.).

Tableau 1. Linguistique vs sociolinguistique

Depuis les années 1990, la plupart des sociolinguistes dont Didier de Robillard, (2008) s’accordent à affirmer que la sociolinguistique est une linguistique à part entière. Propos qui fait déjà l’unanimité pour W. Labov, L-J. Calvet et J.B. Marcellesi.

2.6.2 Territoire et objet de la sociolinguistique

Selon Meillet Antoine (1921 :7) « Du fait que la langue est un fait social il résulte que la linguistique est une science sociale, et le seul élément variable auquel on puisse recourir pour rendre compte du changement linguistique est le changement social. » Ces paroles ont par la suite fait l'unanimité

Pour W. Labov l'objet d'étude de la sociolinguistique est le langage dans son rapport avec la société. En ce sens il repérait au moins « douze aires différentes » (Labov 1977 : 3) sur lesquels peut se baser l'étude sociolinguistique, dont : la standardisation et la planification des langues, le comportement bilingue et multilingue, l'ethnographie de la communication (phénomène culturel), l'analyse du discours, la stratification sociale de la langue, la variation linguistique, le rapport au langage (corrélation des phénomènes externes et internes de la langue), etc.

Cet intérêt porté par la sociolinguistique à l'usage, aux usagers de la langue et leur production en contexte s'étend inévitablement aux questions de l'enseignement apprentissage de la langue dans ses différents cadres (FLM, FLS, FLE).

Depuis l'avènement de la sociolinguistique variationniste qui insiste sur le fait de ne pas dissocier l'étude du langage du fait social et qui considère la variation linguistique comme un caractère particulièrement attaché à la langue, les chercheurs, dans une perspective sociolinguistique scolaire puis sociodidactique (Blanchet, 2007 : 207-214) s'évertuent pour une didactique qui prend en compte le caractère dynamique, évolutif et hétérogène.¹⁹

À cet effet, la problématique de la sociolinguistique et la didactique se rencontre dans la mesure où la maîtrise de la langue garantit la réussite scolaire et /ou sociale. En effet, faute de réalité sociolinguistique qui sert d'éclairage sur les pratiques langagières, il est difficile d'intégrer d'une manière complète un savoir linguistique.

2.6.3 La didactique

« La didactique d'une discipline est la science qui étudie, pour un domaine particulier, les phénomènes d'enseignement, les conditions de la transmission de la « culture » propre à une institution et les conditions de l'acquisition des connaissances par un apprenant. »

Du grec ancien, didaktikos, « doué pour l'enseignement », l'intérêt de la didactique est porté sur la relation au savoir à transmettre en vue de l'instruction à l'opposé de la pédagogie

¹⁹ Selon Philippe Blanchet, l'hétérogénéité d'une langue ne justifie pas les erreurs linguistiques (lexicales, syntaxique, etc).

qui est, beaucoup plus orientée vers la relation maître-élève en vue de l'éducation. La didactique selon Claude Germain (2013 :27) et la pédagogie devraient donc être considérées comme complémentaires dans la mesure où la fonction de l'enseignant consiste à gérer le projet pédagogique (curriculum) mais aussi un groupe d'élèves dans une classe.

Dans l'acception moderne, la didactique est l'étude des interactions dans une situation d'enseignement- apprentissage qui suppose trois éléments : un savoir identifié comme tel, un enseignant qui dispense ce savoir et un élève récepteur de ce savoir. Ces trois éléments peuvent être schématisés sous la forme d'un axe développé par Jean Houssaye qui a repris, à son compte les travaux de Jacques Lacan²⁰ (1901-1981).

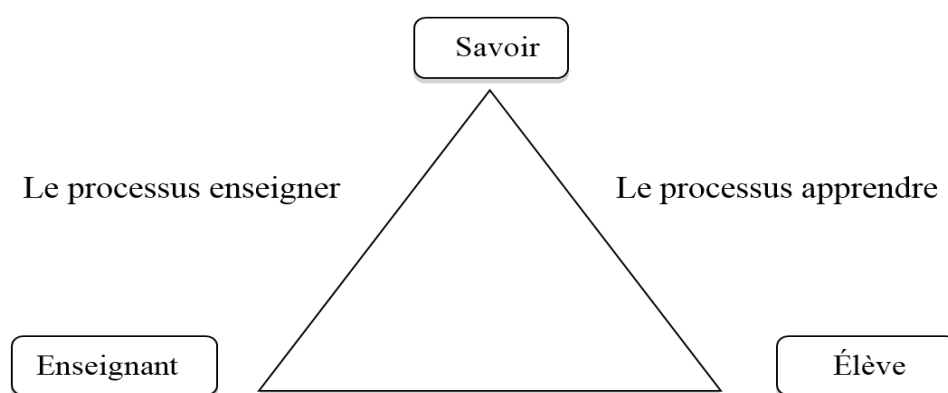


Figure 6. Le triangle didactique

Le triangle connu sous le nom de triangle didactique ou pédagogique reprend les éléments de la situation d'enseignement-apprentissage et privilégie le savoir dont dispose l'enseignant qui a pour fonction le traitement et la transmission de ce même savoir aux apprenants. Dans une perspective plus large, le triangle prend aussi en compte l'environnement scolaire mais aussi le moment où tel ou tel enseignement est prodigué. Pour mieux détailler cette théorie, dans son modèle de compréhension pédagogique, Jean Houssaye définit tout acte pédagogique comme l'espace entre les trois sommets d'un triangle : le savoir qui dans la formation serait le contenu, l'enseignant ou le formateur qui fait vivre cette formation qui permet à l'apprenant d'accéder au savoir c'est en fait les trois relations nécessaires de l'accomplissement de l'acte pédagogique ou du processus. Dans cette perspective, lorsque deux éléments du processus sont privilégiés, le troisième accepte selon la terminologie empruntée à Houssaye, de faire le « mort » ou le « fou », deux (éléments) se constituent

²⁰Jacques Lacan (psychiatre et psychanalyste) est le premier en France à avoir repris et interprété l'ensemble des concepts freudiens pour les orienter par la suite vers l'étude du langage.

comme sujet tandis que le troisième doit accepter la place du mort, ou à défaut, se mettre à faire le fou » (Jean Houssay. 1988 : 223.) Ainsi, si la relation privilégiée se situe au niveau de l'enseignant et le savoir, il s'agit dans ce cas du processus « enseigner » avec ce que cela suppose comme dimension didactique où la priorité est de transmettre le savoir au détriment de l'élève qui joue le rôle de « mort » ou de « fou » selon son comportement.

Dans le cas où la relation se situe entre l'enseignant et l'élève alors on est dans le processus « former », c'est-à-dire dans une dimension pédagogique où la relation enseignant élève prend le devant. Dans ce cas, c'est le savoir qui se met en arrière-plan et fait le « mort ». Enfin, quand la relation se situe au niveau de l'élève et du savoir, alors on est dans le processus « apprendre » c'est-à-dire dans une dimension constructiviste où l'élève est acteur de son propre apprentissage. L'enseignant quant à lui, est relégué au dernier rang au sens où si ce dernier vient perturber la construction du savoir chez l'élève, il devient le « fou ».

L'intérêt de cette théorie est de cerner les contours de l'acte pédagogique autour des trois processus et de démontrer qu'il ne peut y avoir que deux éléments en jeu à la fois. Cela dit, le processus d'apprendre est celui qui est privilégié bien que le recours au deux autres soit nécessaire à tout acte pédagogique.

2.6.4 La didactique générale et la didactique disciplinaire

La relation entre didactique générale et didactique disciplinaire se résume à la relation entre le général et le particulier. Ainsi si l'on considère la didactique générale comme l'ensemble des règles et des principes communs à toutes les didactiques (mathématiques, sciences, langues), la didactique disciplinaire est appelée à y puiser ses concepts et ses méthodes d'analyse.

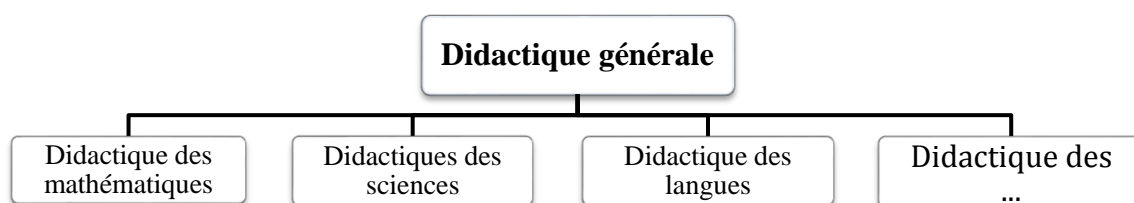


Figure 7. Didactique générale et didactique disciplinaire

Le même principe est à envisager si l'on considère que chaque didactique se déploie en sous-domaines d'analyse comme dans le cas particulier de la didactique des langues qui, à son tour, se subdivise en sous-champs encore plus spécifiques.

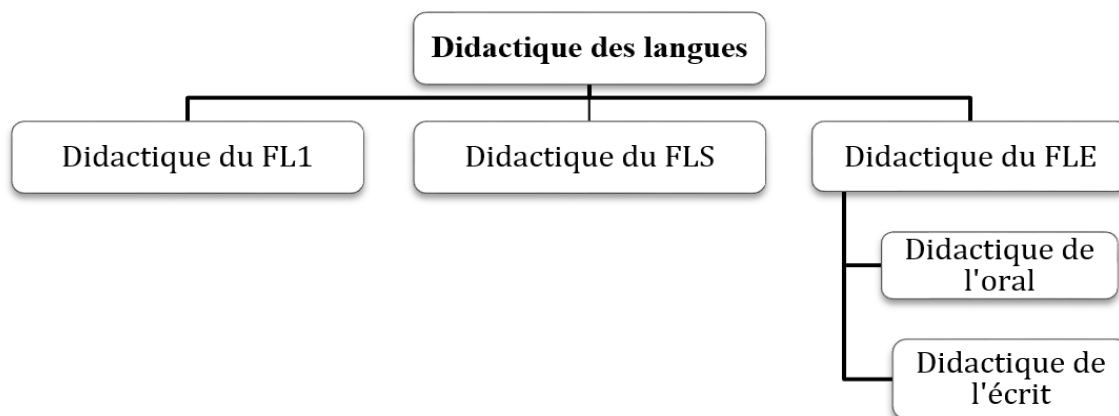


Figure 8. Domaines et sous-domaines de la didactique des langues

2.6.5 Didactique de l'orthographe

2.6.5.1 Le concept d'orthographe

« L'orthographe est la manière conventionnelle de transcrire des sons et des mots au moyen de signes linguistiques, « un système de notation des sons par des signes écrits, propres à une langue, à une époque, à un écrivain » (le Petit Robert).

Selon Jaffré (1995 :122) « l'orthographe est le lieu où se rencontrent les lois générales et les cas spécifiques dont la maîtrise nécessite non seulement la compréhension de ses mécanismes de base, mais aussi la capacité de mémoriser les formes utiles à toute production ». Il ajoute que toute la complexité de l'orthographe française, langue « à morphologie flottante » remonte au XVI^{ème} et XVII^{ème} siècle. Une complexité qui est due, selon le même auteur, au nombre d'exceptions qui dépasse celui des règles.

Le concept d'orthographe comme l'explique Jean Dubois (1973 :37) « implique la reconnaissance d'une norme écrite par rapport à laquelle on juge l'adéquation des formes que réalisent les sujets écrivant une langue ». Bref, toutes ces définitions partagent la même vision à savoir qu'elle transcrit des sons et des mots sur la base de principes d'organisation qui permettent de reconnaître les mots et leurs significations. De ce fait, deux conceptions théoriques ont émergé pour expliquer que l'orthographe est un « assemblage plus ou moins cohérent de régularités d'ordres divers, avec une grande part d'irrégularités, l'autre

centrée sur l'idée d'un plurisystème reposant sur des logiques spécifiques. » (Honvault, Ducard et Jaffré, 1995 : 3)

2.6.5.2 La linguistique de l'écriture

L'essor de la linguistique de l'écriture a commencé avec l'émergence d'une nouvelle conception qui l'envisage en termes scientifiques (Cercle linguistique de l'école de Prague). À cet égard Vladimir Gak (1924-2004) proposa pour la première fois une description en synchronie de l'orthographe française. Travaux qui ont été repris par la suite par André Chervel et Claire-Blanche Benveniste en 1969, par Nina Catach en 1973 et par Jacques Anis en 1981. Selon Jaffré (1992 : 56) « *Ces recherches ont permis de mettre à l'épreuve une conception nouvelle de l'orthographe et d'inaugurer de nouvelles pistes de travail dont certaines demeurent valables aujourd'hui encore.* »

À cet égard, ils ont proposé dans les années 1970 des sous-systèmes d'une cohérence relative mais qui, depuis, ont été plus ou moins peaufinés, entre autres, sous forme de typologie d'erreurs (*v. supra.* chapitre 4).

2.6.5.3 Le concept d'erreur

Étymologiquement, le concept d'erreur tire son nom du latin *errare* qui signifie errer çà et là, on le distingue ainsi du mot *faute* qui fait référence au péché originel cité dans la Bible. En didactique des langues, le concept d'erreur correspond aux erreurs de compétence contrairement à celui de *faute* qui renvoie plutôt aux erreurs de performance, selon la dichotomie chomskyenne et au sens où il est possible de corriger ses fautes mais pas ses erreurs (Marquilló Larruy, 2003 : 120).

Dans une perspective didactique, le modèle constructiviste considère l'erreur comme une difficulté objective qui permet à l'apprenant de s'approprier le contenu enseigné (Astolfi, 1997 : 11-23). De ce fait, il s'agit d'un « phénomène consubstantiel » à l'apprentissage (Reuter, 1984 : 119).

L'erreur est donc un passage obligé, une étape normale. C'est aussi un indice des éléments qui restent à apprendre, l'occasion de vérifier le fonctionnement de la langue qu'on apprend (Corder, 1980 : 13), un outil de référence pour les activités métalinguistiques et enfin un moyen d'évaluation du niveau atteint (Ducard et al. 1995, Reuter 2008). C'est là tout l'intérêt de la classification et de la constitution d'une typologie ou du « travail didactique de l'erreur » (Astolfi, 1997 : 111).

Descriptive au premier abord, l'erreur doit être repérée, déterminée en termes de fréquence pour ensuite être analysée en vue d'une éventuelle catégorisation. Plusieurs chercheurs se sont essayés à cet exercice et c'est de leurs travaux que s'inspire l'essentiel de notre tentative de classification.

Après la généralisation, en 1830, de l'enseignement de l'orthographe, influencée par la dichotomie entre orthographe de principe et orthographe d'usage de Pierre Restaut en 1732, les premières tentatives de classifications des erreurs, qui remontent au moins au 19^e siècle, opposaient des fautes d'usage aux fautes de grammaire (Chervel & Manesse, 1989 : 161). Insuffisantes et souvent inadaptées, ces typologies s'intéressaient principalement aux erreurs d'orthographe en / FLM / avec un moindre intérêt en / FLE/.

Spache (1940 : 111) considère qu'une typologie d'erreurs devrait être assez simple pour permettre à un examinateur de l'appliquer sans trop d'effort. Elle doit aussi être classée et définie clairement selon les tendances pour éviter toute confusion. Propos repris par Simon (1954 : 9) qui préconise une description complète et objective permettant de comprendre aisément tout type d'erreur. C'est aussi l'avis de Chervel & Manesse (1989 : 69) pour qui une typologie doit être « *suffisamment simple pour pouvoir s'appliquer à la totalité des mots et des parties du discours* ».

Katayoon Katoozian (2013 : 93) : auteur de « Analyse des erreurs orthographiques des étudiants iraniens en langue française » considère qu'une typologie d'erreur appropriée doit être :

1. Complète : chaque type doit être placé dans une catégorie pour bien le comprendre ;
2. Simple : pour la définition et la nomination des types d'erreurs, il faut éviter tout mélange linguistique et/ou psycholinguistique de sorte qu'elle soit facilement accessible aux enseignants, chercheurs et apprenants ;
3. Précise : Décrire objectivement l'erreur produite et éviter les ambiguïtés souvent responsables de confusions catégorielles ;
4. Opératoire : facilement applicable (transposition didactique) et ne doit pas prendre en considération les sous-catégories et les sous-ensembles qui peuvent être reprises ultérieurement. C'est-à-dire après une maîtrise parfaite de la catégorie.

Synthèse

Nous avons dans ce chapitre, consacré au cadre théorique, dressé un compte rendu de presque tout ce qui de loin ou de près a permis d'orienter nos réflexions.

Comme dans toute partie consacrée au cadrage théorique, il a été question de déterminer les théories, concepts clés et les idées préexistantes en relation avec notre problématique et notre objectif de recherche.

Nous sommes d'abord remonté aussi loin que possible, aux sources d'une linguistique qui a fait de la langue son objet d'étude afin de dresser un bilan succinct mais orienté sur ce qui a été fait depuis le fameux *Cours de linguistique générale* de Ferdinand de Saussure, en passant par les différents courants d'idées, théories, approches et concepts qui ont suivi cet avènement.

Nous avons de ce fait proposé, pour circonscrire notre domaine d'investigation, l'ensemble des faits linguistiques préalablement observés et étudiés. Les points que nous avons abordés nous ont, entre autres, permis de donner un éclairage sur le fonctionnement de la langue et le processus du langage.

Cette partie nous a aussi permis de situer notre recherche par rapport à ce qui se fait en sciences du langage et en particulier en didactique des langues, en l'occurrence dans l'analyse de l'erreur en production.

En ce sens, nous sommes, à la fin de ce chapitre, arrivés à poser les bases de notre réflexion sur l'erreur et ainsi préciser nos objectifs, de développer une vision stratégique sur ce que doit être une recherche comme celle que nous avons entrepris de mener et en enfin de préparer le terrain au prochain chapitre qui présentera, en détail, les bases de notre méthodologie.

CHAPÎTRE 3

MÉTHODOLOGIE (Côté français)

Dans ce chapitre et le suivant, nous présenterons la méthodologie employée pour travailler la problématique exposée dans le chapitre 1. Nous comptons ainsi établir une feuille de route qui permettra lors de la présentation du corpus (chapitre 5) et son analyse (chapitre 6 et 7) de donner un éclairage sur la constitution et la composition du corpus. Il s'agit aussi de rendre compte des travaux qui ont précédé le nôtre en termes de typologie. En résumé, ce chapitre sera consacré aux points suivants :

- § 3.1 La question de l'administration de la preuve²¹ ;
- § 3.2 Les notions implicites : le principe d'archi-locuteur et la norme ;
- § 3.3 Les typologies des erreurs d'orthographe (en français) ;
- § 3.4 Les typologies des erreurs en français langue étrangère.

Synthèse.

²¹ En droit pénal, l'administration de la preuve se résume au fait que l'enquêteur, pour savoir ce qu'il doit chercher, doit savoir ce qu'il doit prouver et surtout comment il doit emporter la conviction des juges quant à la culpabilité de la personne jugée.

3.1 La question de l'administration de la preuve

La question de l'administration de la preuve (Menazeli.H. 2019 :260-272), plus connue en droit pénal, renvoie au caractère expérimental de la démarche envisagée dans notre recherche qui traite les auteurs de notre corpus comme des informateurs. Pour employer de « grands mots », disons que les conditions épistémologiques et heuristiques de notre travail renvoient à des méthodes éprouvées d'analyse grammaticale et linguistique fondée sur une approche philologique. Comme nous l'avons exposé dans le chapitre précédent, nous emploierons une méthode comparative consistant à établir des variations ou des écarts – individuels et collectifs – entre les performances écrites de nos informateurs et le français scolaire standard. À chaque type d'écart correspondent successivement un fait de langue, une difficulté linguistique et une explication.

Notre linguistique est donc de type dictionnaire + grammaire. Sans se rattacher à une linguistique de type lexique-grammaire au sens où l'entend Maurice Gross²², elle peut tenir compte de ses conclusions. Ces conclusions, c'est que les langues humaines – à commencer par la langue française – sont des systèmes phraséologiques contraints et non des combinatoires libres de mots. Elles rejoignent la conception « pré-behavioriste » du Russe Lev Petrovitch Jakubinskij (1892-1945) pour qui la langue est dialogique, fonctionnant sur le principe stimulus – réponse.

La conception dialogique du langage de Jakubinskij, directeur de recherches à l'Université de Saint-Petersbourg (ensuite Petrograd puis Leningrad), dans les premières années du XX^e

²². Maurice Gross (1934-2001) n'a aucune formation en linguistique lorsqu'il fait la connaissance de Noam Chomsky en 1961. De retour en France, il fait du traitement automatique des langues naturelles au CNRS. En 1964, il repart aux États-Unis à l'invitation de Zellig Harris (inventeur de l'analyse de discours « à l'américaine »), avec qui il prépare une thèse sur L'Analyse formelle comparée des complétives en français et en anglais (Sorbonne, 1967). Sa thèse de doctorat d'État Lexique des constructions complétives (Paris 7, 1969) est publiée sous le titre Méthodes en syntaxe (Paris, Hermann, 1975). Professeur à Paris VIII, puis à Paris VII, il fonde le Laboratoire d'Automatique Documentaire et Linguistique (LADL, 1968) et la revue *Linguisticae Investigationes* (1977). Il donne la priorité à la méthodologie : respect des faits, observation empirique, recensement exhaustif, reproductibilité des résultats. Le LADL réalise un dictionnaire fondé sur la syntaxe qui met en évidence les propriétés saillantes des mots afin de faciliter leur étiquetage grammatical. Maurice Gross a en effet eu l'idée de considérer comme interdépendantes les entrées lexicales et les règles grammaticales, d'où le nom de lexique-grammaire donné à sa linguistique. Dans les années quatre-vingt, il développe la notion de grammaire locale qui, couplée à un dictionnaire morpho-syntaxique, permet l'analyse automatique de textes. Maurice Gross travaille aussi sur des problèmes négligés par la tradition linguistique comme l'ambiguïté, les expressions idiomatiques et figées, les collocations et les constructions dépendant du verbe. Ses recherches assistées par ordinateur sur de grandes quantités de matériau linguistique débouchent sur la découverte que l'emploi des mots est plus contraint idiomatiquement que libre, davantage une phraséologie qu'une combinatoire. Pour Maurice Gross, la formalisation de la grammaire échoue à moins de prendre en compte sa dépendance par rapport au lexique. Qui veut décrire complètement la langue doit donc recueillir d'énormes quantités de combinaisons. N.B. : on ne doit pas confondre Maurice Gross avec Gaston Gross, né en 1939, qui lui aussi a travaillé sur le traitement automatique des langues naturelles (Laboratoire de linguistique informatique - LLI).

siècle, a été exposée dans son essai « Sur la parole dialogale » (1923), traduit par Patrick Sériot dans *Lev Jakubinskij, une linguistique de la parole, URSS, années 1920-1930*, éd. Bilingue d'Irina Ivanova, Limoges, Lambert-Lucas, 2012, p. 56-159). Elle est à l'origine de la célèbre thèse de doctorat de Valentin Nicolaïevitch Volochinov publiée en 1929 (2^{ème} édition 1930) à Leningrad, *Marxisme et philosophie du langage, Les problèmes fondamentaux de la méthode sociologique dans la science du langage*, dont le texte français a d'abord été attribué à Mikhaïl Mikhaïlovitch Bakhtine (Paris, Minuit, 1977), avant d'être attribué à V. N. Volochinov par Patrick Sériot et Inna Tylkowski dans une nouvelle édition bilingue, Limoges, Lambert-Lucas, 2010, qui publie aussi p. 469 à 517 le dossier scientifique de Volochinov à l'Université de Leningrad montrant que dès 1925, celui-ci reprend les travaux de Jakubinskij. Ceux-ci trouvent eux-mêmes leur origine dans un ouvrage fondateur de l'Allemand Philipp Wegener (1848-1916) sur les actes de parole, *Untersuchungen über die Grundfragen des Sprachlebens* (1885) [Études sur les questions fondamentales de la vie du langage] et un essai posthume sur la phrase-mot (1921), lui-même suivi par Karl Bühler en Allemagne ²³ et par Alan Henderson Gardiner ²⁴ en Angleterre, inspirant la pragmatique linguistique et la théorie des actes de parole d'Austin ²⁵ (pour ne nommer que lui).

²³. Voir Karl Bühler, *Théorie du langage, La fonction représentationnelle* (1934), traduction française de Didier Samain, Marseille, Agone, 2009 (notamment Première partie, § 4, p. 130-160, sur la parole). Didier Samain est aussi le traducteur de Ph. Wegener dont une édition est à paraître chez Lambert-Lucas communication personnelle de M. Arabyan).

²⁴. Voir Alan H. Gardiner, *Langage et acte de langage. Aux sources de la pragmatique*, traduction française de Catherine Douay, Villeneuve d'Ascq, Presses Universitaires de Lille, s.d. [1989] de *The Theory of Speech and Language*, Oxford, 1932.

²⁵. Voir John Langshaw Austin, *Quand dire, c'est faire*, Paris, Seuil, 1970.

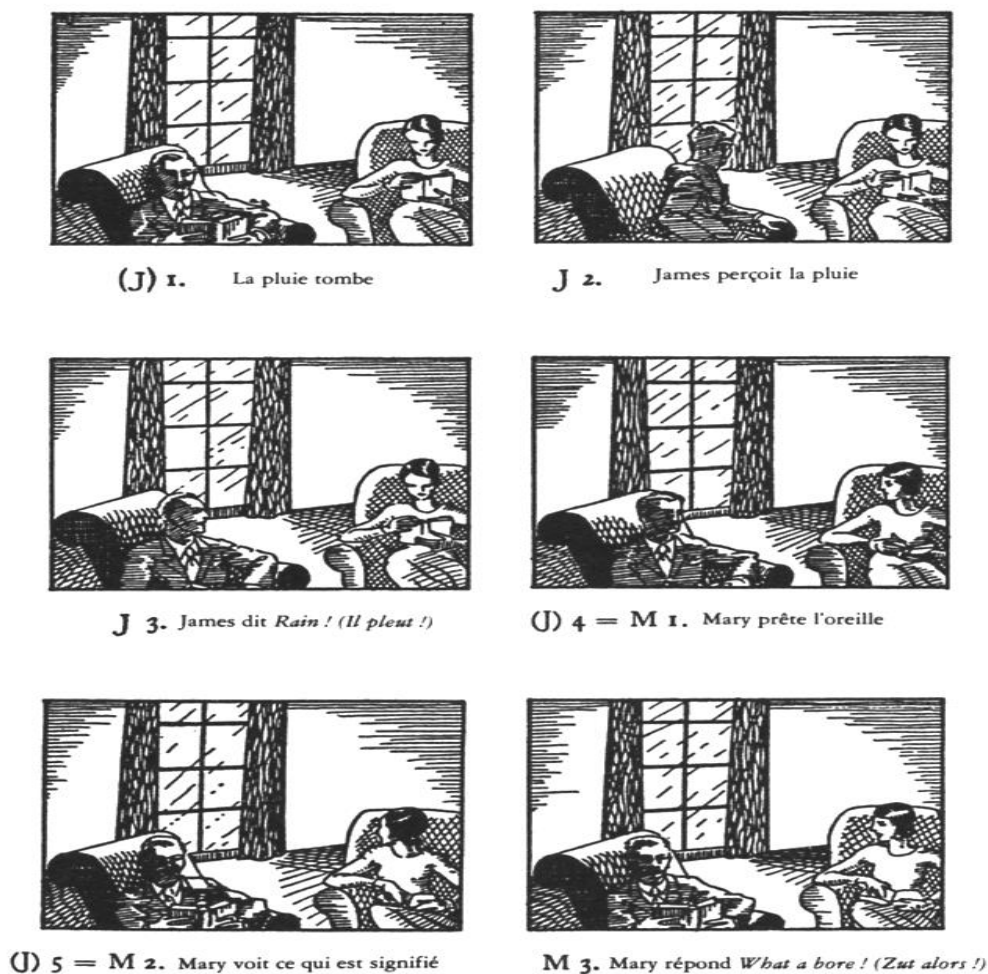


Figure 9. Représentation de l'acte de langage type par Alan Gardiner (1932), 1989, p. 69)²⁶

Pour nous en tenir à Ph. Wegener (S. Auroux, 2000 :221-222), il lui revient de formuler une théorie explicite du dialogue et de l'acte de langage en réponse à deux questions fondamentales : (1) Quelle est la fonction du langage ? et (2) Comment comprend-on le langage ? La fonction du langage, répond-il, n'est pas d'exprimer ou de représenter des pensées, mais d'influencer l'autre, d'avoir un effet sur l'autre. Le langage réunit donc le locuteur, l'auditeur et le but de la parole, mais aussi la situation nommée contexte. Ce n'est que dans un contexte linguistique et extra-linguistique complexe que l'auditeur peut comprendre ce que le locuteur lui dit. C'est de la situation comme référent du message que le langage émerge (Wegener, 1885 : 66-67). L'unité d'analyse est l'acte considéré comme action intentionnelle visant un but. En 1921, Wegener parle même de « *willkürlicher*

²⁶ Sur l'application pédagogique de cette scène en FLE, voir Alexis Tabinski, *Spontanéité et interaction : Le jeu de rôle dans l'enseignement des langues étrangères*, Paris, L'Harmattan, 2000.

dialogischer Sprachakt » [acte de langage dialogique délibéré]. En 1885, il analyse l'impératif comme l'acte de langage essentiel, chaque énonciation étant un ordre adressé à l'auditeur de se souvenir d'une situation, chaque mot un nouvel impératif. Par répétition, l'ordre de comprendre une phrase et le travail de l'auditeur de comprendre cette phrase se ritualisent²⁷, la compréhension devient mécanique (Wegener 1885 : 100). Soit, par exemple, la phrase « Meine Stiefel ! » [Mes bottes !] (Wegener 1921 : 9) prononcée par un officier qui s'adresse à son ordonnance. Comment peut-on comprendre cette énonciation comme l'ordre d'apporter les bottes ? « Dans la phrase-mot : Mes bottes ! ce n'est pas les mots en tant que tels qui font comprendre que (1) on demande l'accomplissement d'un acte ni (2) quel acte doit être accompli, ni (3) quelle personne doit accomplir cet acte.

C'est la situation et les gestes qui viennent avec la phrase. Les mots ne provoquent que la représentation du fait que l'interlocuteur se représente un objet spécifique » (ibid.). Les phrases-mot (performatifs primaires, comme on dit aujourd'hui) – comme « Un café ! » prononcé dans une cafétéria – suffisent à la compréhension. À la limite, on peut changer le type de l'acte de langage, donner par exemple un ordre sous forme de prière et s'attendre à être compris (« Pourriez-vous me passer le sel ? »). En faisant implicitement la différence entre les actes de langage directs et indirects – en distinguant entre le « contenu propositionnel » et « la force illocutoire » des phrases (1885 : 15 et suiv.) –, Wegener anticipe sur deux pragmatiques linguistiques, l'une anglaise (Austin) et l'autre française (Benveniste)²⁸.

La recherche en sciences du langage n'échappe pas aux règles énoncées par Claude Bernard²⁹ : tout fait ou phénomène de langue étudié doit être identifié, pertinentisé et construit comme objet d'observation de façon telle que tout autre chercheur ou chercheuse travaillant sur le même objet en suivant le même protocole expérimental parvienne aux mêmes résultats et aux mêmes conclusions. Les sciences du langage, sans être des sciences naturelles (comme le pensait August Schleicher (1821-1868), sous l'influence de Darwin), mais des sciences historiques travaillant sur une institution humaine (v. William Dwight

²⁷. Croisant la théorie des réflexes conditionnés de son compatriote Ivan Petrovitch Pavlov, cette idée de conditionnement rituel va être reprise sur le modèle « stimulus - réponse » par Jakubinskij.

²⁸. Nous aurons à revenir sur le fait que malgré leur importance décisive pour l'acquisition du langage et pour l'apprentissage d'une langue étrangère, les actes de parole ne soient abordés qu'accessoirement dans les programmes officiels de français de l'enseignement algérien.

²⁹. La démarche expérimentale est formalisée par le sigle OHERIC pour : Observation - Hypothèse - Expérience - Résultat - Interprétation - Conclusion. À cela s'ajoute : (1) qu'on ne peut pas faire d'hypothèse sans problématique puisqu'une hypothèse est une réponse possible à une question suscitée par une observation ; (2) que l'expérience teste la conséquence vérifiable de l'hypothèse (Marc Arabyan, Séminaire de méthodologie de la recherche linguistique, Mascara, 2009).

Whitney, *La Vie du langage* (1875). Leurs modalités d'administration de la preuve passent par un protocole fondé sur l'observation de régularités, de récurrences obstinées, de structures, de similarités et de dissimilarités contrastives ou comparatives. Elles sont aussi fondées sur des raisonnements de cause à effet, sur des raisonnements logiques du type « si... alors... ». Le but est de partir de faits dont on juge qu'ils ont quelque chose à dire pour innover en la matière – en l'occurrence, pour ce qui nous concerne, pour comprendre les problèmes posés actuellement à et par l'enseignement du français en Algérie.

Notre recherche est donc construite comme une expérience : nous observerons la façon dont nos étudiants de français de niveau bac + 3 et bac + 4, pendant six années universitaires de suite (de 2005-2006 à 2010-2011), ont écrit en français à l'occasion de l'examen final destiné à les évaluer. Sans détailler ici ce qui concerne le recueil et les spécificités de ce corpus (ce sera l'objet du chapitre 3), disons que cet ensemble de 300 copies totalisant 76 000 mots (en chiffres arrondis) constitue un corpus de données représentatif de leurs performances linguistiques, alors qu'eux mêmes se destinent à l'enseignement du français et sont censés compter parmi les meilleurs étudiants en langue française formés par le système scolaire algérien. Comme le dit très pertinemment Michèle Debrenne (*v. supra*, p. 102). Le relevé exhaustif des fautes commises dans ces copies, combiné à leur représentativité, donne un état à la fois exact et précis de la situation didactique du français en fin de formation. Une fois leur diplôme en poche, ces étudiants ne pourront compter que sur la poursuite d'études, la formation continue et l'autodidaxie pour s'améliorer en français.

En quoi cette démarche est-elle expérimentale ? La réponse tient à ce que nous allons comparer les copies de nos informateurs au français scolaire standard dans lequel ils sont censés avoir été enseignés (y compris par nous-même), la méthode comparative étant quasi universellement adoptée en linguistique depuis la découverte du sanscrit et la reconstitution du fonds indo-européen des langues de cette famille (voir Sylvain Auroux (éd.), *Histoire des idées linguistiques, III, L'hégémonie du comparatisme*, Sprimont, Mardaga, s.d. [2000], spécialement p. 139-192 ; v. aussi Guy Jucquois, *Le Comparatisme, Louvain-la-Neuve, Peeters, 2 vol., 1989-1993 ; Guy Jucquois et Christophe Vielle, Comparatisme et sciences de l'homme*, Bruxelles, De Boeck, 2000).

Notre problématique, on l'a vu, étant de proposer un bilan du programme de français de l'enseignement algérien – c'est-à-dire de chercher à en savoir les limites, les mérites et les besoins –, nous ferons l'hypothèse que les réussites d'expression de nos étudiants, leurs ambitions non satisfaites et leurs difficultés les plus évidentes sont – toutes choses égales

par ailleurs – à porter au crédit et au débit des programmes. En ce qui concerne la maîtrise du français par les enseignants, elle ne peut, à notre avis, pas être appréciée par ce moyen.

S'il s'avère que nos informateurs font à peu près tous les mêmes fautes. On peut conclure que (1) la typologie de description de ces fautes peut être supposée correcte et (2) il doit être possible de montrer que c'est la didactique du français qui est en cause dans les résultats obtenus. Cette double hypothèse de travail est aussi une double comparaison : (1) de chaque copie avec toutes les autres et (2) de toutes et de chacune avec la norme de la langue française prise comme « tertium comparationis », c'est-à-dire comme tiers comparant, comme critère de la comparaison des performances.

En écrivant plus haut « toutes choses égales par ailleurs », nous sommes conscients d'avancer de nombreux présupposés, notamment en n'enquêtant ni sur le parcours scolaire ni sur les groupes d'appartenance de nos informateurs (notamment groupes de niveau d'études, de milieu socio-culturel et de milieu professionnel du père et de la mère, ainsi que groupes d'âge et de sexe des étudiants eux-mêmes). Nous exonérons donc d'emblée les maîtres ou les professeurs et les familles de toute influence sur les compétences linguistiques actuelles de nos étudiants. Nous pensons être autorisés à le faire sans biaiser les résultats dans la mesure où nos informateurs n'ont fait l'objet d'aucune sélection reposant sur ces critères³⁰. Parmi nos présupposés donc, celui qui pèse le plus lourd est que tels qu'ils sont, nos informateurs sont représentatifs de la jeunesse algérienne dans sa diversité (par exemple, certains parents et certains maîtres sont francophones ou bilingues, voire trilingues natifs, d'autres non). Nous y reviendrons dans le chapitre suivant.

3.2 Deux notions implicites : l'archi-locuteur et la norme

3.2.1 L'archi-locuteur

À moins de contextualiser le plus possible les productions par groupes d'appartenance grâce à une signalétique détaillée (sexe, âge, niveau d'études des parents, milieu culturel et situation sociale et professionnelle de la famille...), la recherche linguistique fondée sur un corpus constitué de textes d'élèves ou d'étudiants repose sur le présupposé que cet ensemble de textes hétérogènes émane d'un « archi-locuteur », c'est-à-dire d'un unique sujet parlant-énonçant (écrivain) collectif.

³⁰. Nous devons tout de même à la vérité de dire qu'en éliminant d'emblée du corpus les copies illisibles ou dont le texte ne présente pas suffisamment de réussite pour qu'on puisse y trouver des écarts identifiables par rapport à la norme, nous éliminons aussi des apprenants du français particulièrement désavantagés au plan socio-linguistique et socio-culturel – dont par exemple les parents eux-mêmes ne parlent pas français à la maison.

Dans le cadre de notre recherche qui porte sur l'évaluation des performances linguistiques d'un grand groupe d'apprenants de français langue étrangère, voire seconde, cet archi-locuteur a pour raison d'être de renvoyer au chercheur une image relativement stable, homogène, cohérente et représentative du substrat de l'apprentissage d'une langue étrangère et des pratiques pédagogiques et didactiques qui l'ont conduit à cet état de performances³¹.

Il est intéressant de noter à ce sujet qu'il est fréquent qu'un même informateur puisse à deux lignes de distance écrire le même mot de deux façons différentes, la première inexacte et la seconde correcte (ou inversement). Que la même copie puisse présenter successivement une expression rare (mettons de niveau 3) et maîtrisée à côté d'une expression commune (de niveau 1) incontrôlée est un autre phénomène fréquent. De tels faits permettent de penser que la compétence en langue étrangère n'est pas plus homogène chez un seul sujet qu'elle ne l'est dans un groupe, surtout si ce groupe présente lui-même une certaine unité d'âge, de recrutement social, de parcours d'apprentissage et de situation de formation.

3.2.2 La norme

La comparaison entre le français scolaire standard et les productions d'étudiants recueillies dans notre corpus présuppose l'existence d'une norme grammaticale. Cette norme est à prendre au double sens de :

- (1) description grammatisée de la langue ³² ;
- (2) prescriptions de bon usage permettant d'identifier et de classer les fautes ³³ de façon objective et technique.

Deux ouvrages très différents permettent d'accéder à cette norme :

- (1) Marc Wilmet, *Grammaire critique du français*, Paris et Bruxelles, Hachette et Duculot, 2^{ème} édition, 1998, 700 pages (1^{ère} édition 1997). Son compte rendu par Jean-Claude Chevalier dans *L'Information grammaticale* (n° 87, octobre 2000, p. 72) donne à entendre que l'auteur « critique » la grammaire normative de son compatriote Maurice

³¹. La notion d'« archi-locuteur » copie la notion d'« archi-lecteur » de Michael Riffaterre (1924-2006). L'archi-locuteur de Riffaterre désigne un groupe d'informateurs qui montrent par leurs réactions communes l'existence d'un fait textuel. Conçu comme une collectivité de lecteurs aux niveaux de compétences différents, il permet de lever les divergences inévitables entre lecteurs individuels (v. Wolfgang Iser, *L'acte de lecture : théorie de l'effet esthétique* (1976), Sprimont, Mardaga, 1997, p. 64-65).

³². La relation historique et sémiologique entre l'écriture, la grammatisation des langues et la linguistique fait l'objet du livre de Sylvain Auroux, *La Révolution technologique de la grammatisation*, Sprimont, Mardaga, 1994.

³³. Quant au terme de « faute » dont il est souvent dit qu'il stigmatise ou culpabilise l'élève ou l'étudiant, nous n'hésiterons pas à l'employer sans souci du « pédagogiquement correct » ; les apprenants ne sont pas dupes des euphémismes (« problème », « erreur », « écart ») qu'on leur propose à la place.

Grevisse mais aussi la grammaire scolaire française (et belge, suisse, québécoise...) sur des bases linguistiques. « L'enseignant et le chercheur, écrit le recenseur, trouveront ici des analyses fortes de problèmes classiques, discutés à la lumière des analyses contemporaines. » L'ouvrage se destine aux grammairiens de l'enseignement supérieur et au programme de l'agrégation de grammaire. Même si ses conclusions permettent la révision des programmes de FLE aussi bien que de FLM, il est au-dessus du niveau nécessaire pour analyser notre corpus.

- (2) Jean-Christophe Pellat et Alii, *Quelle grammaire enseigner ?* Paris, Hatier, 2009 : récent lui aussi et présentant les approches actuelles de nombreux points de grammaire, l'ouvrage est sous-titré « *Enseigner à l'école primaire* », ce qui en fait une réponse à nos besoins³⁴. De fait, l'ouvrage se fonde sur une transposition didactique du programme de l'enseignement supérieur à l'intention des élèves-maîtres actuellement en formation dans les ESPE (Écoles supérieures du professorat et de l'éducation) qui ont pris la suite des IUFM (Institut universitaires de formation des maîtres). En matière d'orthographe, il met l'accent sur deux compétences à mettre en place avant l'entrée au collège : (a) L'accord en genre et en nombre, et (b) L'accord sujet-verbe. Sa nomenclature montre qu'il constitue – au moins pour les professeurs des écoles, auxquels ce livre permet de répondre à beaucoup de questions un cours complet de langue française qui dépasse l'orthographe.

Compte tenu des programmes de l'enseignement algérien de français (v. *infra*. p. 145 et suiv) et de notre propre objectif typologique, nous avons choisi comme référence grammaticale ce second ouvrage, codé (Pellat : 2009). La nomenclature comprend 336 termes ou thèmes (le séparateur est la virgule) :

- A accord du participe passé, accord sujet-verbe, acronyme, acte de langage, adjectif de couleur, adjectif qualificatif, adjectif qualificatif attribut, adjectif qualificatif épithète, adjonction, adverbe, affirmative (forme), affixe, allomorphe, anaphore, anaphore associative, anaphore conceptuelle, anaphore divergente, anaphore infidèle, antécédent, antonymie, aphérèse, apocope, apostrophe, argumentatif, article défini, article indéfini, article partitif, aspect du verbe, auxiliaire ;
- B, C base, chaîne d'accord, classe de mots, classe grammaticale, classe lexicale, cohérence, commutation, complément, complément circonstanciel, complément d'objet direct, complément d'objet indirect, complément d'objet second, complément de l'adjectif ;

³⁴ Jean-Christophe Pellat est aussi le co-auteur de la Grammaire méthodique du français, avec Martin Riegel et René Rioul, Paris, Puf, 1994.

- complément de phrase, complément du nom, complément du verbe, complément essentiel, complément facultatif, complétion, composition, conclusion, conditionnel, conjonction de coordination, conjonction et disjonction, conjugaison, connecteur, connecteur argumentatif, connotation, constituant nominal, constituant verbal, continuité, conversationnel (v. texte), coordination, coordination négative, coréférence, coréférentielle, corpus ;
- D déictique (expression), démarcation énonciative, dénotation, dérivation, descriptif (v. texte), déterminant, déterminant défini, déterminant démonstratif, déterminant indéfini, déterminant interrogatif, déterminant numéral, déterminant possessif, deux points, diachronique, discours, discours direct, discours rapporté, dislocation, double sens, déplacement ;
- E écrit fonctionnel, écrit littéraire, écrit scolaire, effacement, élément facultatif, emploi absolu, énoncé de problème, énoncé thématique, énonciation, épithète, étymon, exclamation, expansion, expansion du nom, expansion déterminative / expansion explicative, explication et justification, expression déictique, extraction ;
- F fables, famille de mots, féminin du nom, fonction, fonction sujet, forme affirmative, forme de phrase, forme négative ;
- G genre littéraire, genre du nom, grammaire distributionnelle, grammaire générative et transformationnelle, grammaire pédagogique, grammaire scientifique, grammaire scolaire, groupe nominal, groupe prépositionnel, groupe sujet, groupe verbal, groupes de verbes, guillemets ;
- H hétérographe, homographe, homonymie, homophone, hyperonyme, hypéronymie, hyponyme, hypotaxe ;
- I, J impératif, indicatif, infinitif, informatif (v. texte), injonctif (v. texte), interjection, interrogation, interrogation alternative, interrogation indirecte, interrogation partielle, interrogation totale, intonation, inversion du sujet, juxtaposition.
- L langage indirect, lexicologie, linguistique, linguistique cognitive, linguistique structurale ;
- M marqueur d'exemple et d'illustration, marqueur de point de vue, marqueur de reformulation, marqueur de structuration de la conversation, marqueur exclamatif, marqueur négatif, masculin du nom, modalité d'énonciation, mode, mode non personnel, mode personnel, monosémique, morphème, morphologie, morphosyntaxe, mot, mot de liaison, mot dérivé, mot fléchi, mot lexical, mot simple, mot valise ;

- N narratif (v. texte), nature grammaticale, négation, négation descriptive, négation exceptive, négation partielle, négation polémique, négation (portée), négation totale, négative(forme), nom, nom abstrait / nom concret, nom animé / nom non animé, nom collectif, nom commun, nom nombrable / nom massif, nom propre, nom quantitatif, nombre du nom ;
- O observation réfléchie de la langue, opération linguistique, opposition et concession, organisateur du texte, organisateur énumératif, organisateur logique, organisateur spatial, organisateur temporel, organisateur textuel, orthographe, orthographe (accords) ;
- P paradigme, parataxe, parenthèses, paronymie, participe, participe (accord), parties du discours, pause, permutation, personne, phatique, phonème, phonétique, phonologie, phrase, phrase et proposition, phrase à présentatif, phrase complexe, phrase de base, phrase déclarative, phrase elliptique, phrase emphatique, phrase étendue, phrase exclamative, phrase exclamative indirecte, phrase impersonnelle, phrase injonctive, phrase interrogative, phrase minimale, phrase non verbale, phrase non verbale à deux termes, phrase non verbale à un seul terme, phrase passive, phrase simple, phrase verbale, pluriel du nom, poétique(texte), point, point d'exclamation, point d'interrogation, points de suspension, point-virgule, polysémique, ponctuation, positive(forme), pragmatique, prédication, préfixe(et préfixation),procès(verbe), programmes, progression du texte, pronom, pronom démonstratif, pronom indéfini, pronom interrogatif, pronom personnel, pronom personnel clitique, pronom possessif, pronom relatif, pronom sujet, proposition, proposition principale, proposition subordonnée, prosodie ;
- Q, R qualificatif (adjectif), racine, radical, redénomination, référence, référence anaphorique, référence déictique, référence par défaut, référent, reformulation, relative, relative déterminative / relative explicative, répétition, reprise anaphorique, rupture de continuité ;
- S schéma narratif, segmentation, sémantique, sens, sens figuré, sens phrastique, sens propre, séquence textuelle, siglaison, sigle, signe démarcatif, signification énonciative, singulier du nom, situation d'énonciation, socle commun de compétences, subjonctif, subordination, subordonnée circonstancielle, subordonnée complétive, subordonnée infinitive, subordonnée interrogative indirecte, subordonnée participiale, subordonnée relative, substitut, substitution, suffixe et suffixation, sujet, syllabe, synchronique, synonymie, syntagme ;

- T temps du verbe, terminaison, texte, thème, tiret, troncation, type argumentatif, type conversationnel, type de phrase type de texte, type descriptif, type explicatif, type informatif, type injonctif, type narratif, type poétique ;
- V verbe, verbe attributif, verbe intransitif, verbe pronominal, verbe transitif en emploi absolu, verbe transitif, virgule, voix active, passive, pronominale.

Issue d'une démarche disciplinaire scientifique, l'introduction de la réflexion sur la transposition didactique (J.-Ch. Pellat & Gérard Teste, 2001 : 34), appliquée à l'apprentissage du FLE FLM, préconise le recours à l'expérience d'une écriture relevant essentiellement d'une grammaire méthodique du français. Cette méthode qui préconise une démarche participative lors des corrections, fournit une réflexion complète sur les difficultés rencontrées au moment de l'apprentissage puisqu'elle intègre à la fois la dimension syntaxique sémantique et pragmatique. Appliquée à l'enseignement du français en Algérie, la grammaire enseignée doit être adaptée (manuel et méthode) à l'âge au niveau et au public à qui elle est destinée. Cette méthode bien qu'elle soit éprouvée en France, elle semble difficile à appliquer en Algérie en raison du volume horaire réservé à l'enseignement du français des différents paliers et d'autres que nous ne saurions pas souligner dans le chapitre suivant consacré à la méthodologie côté algérien.

3.2.2.1 Principes directeurs de l'orthographe française

L'orthographe française repose sur un certain nombre de lettres dont la fonction est de transcrire des sons. Phonographiques en majorité, elles correspondent aux principes suivants :

1. Principe phonographique: dans 80 % des cas, les graphèmes notent les phonèmes ;
2. Principe sémiographique dans 85 % des cas, les graphèmes renvoient à des sèmes (cas des homophones hétérographes) : ver / verre / vers / vert / vair (respectivement : / invertébré/, /substance minérale/, /direction/, /couleur/, /fourrure/) ; chant-ai-en-t = chant (+ actif) + imparfait (+ indicatif) + pluriel + 3^{ème} personne ;
3. Principe morphologique : graphie déterminée en relation avec un morphème. Se distingue ;
4. dans l'orthographe française par la morphologie lexicale; p. ex : **ni** vs **nid**, et la morphologie flexionnelle : mangeaient, maison /maisons ;

5. Princip distinctif : concerne les homophones qui sont en partie issues de l'évolution phonétique du latin au français : securum- sûr, supra- sur ;
6. Principe étymologique et historique (moins de 2 % ds mots en français) : l'orthographe garde des traces (a) (annexe du principe phonographique) de son hostoire (donner) et (b) (annexe du principe sémiographique) de ses origines latine et grecque (corps, rythme).

3.2.2.2 Difficultés de l'orthographe française

L'orthographe française repose sur la coexistence de trois principes que l'on définit à partir du plurisystème décrit par Nina Catach :

1. Principe phonogrammique : La dimension phonogrammique associe les dimensions phoniques et graphiques. À la base, celle-ci se manifeste par les correspondances entre graphèmes et phonèmes, fondées sur des règles de portée plus ou moins générale ;
2. Principe logogrammique : Les logogrammes sont les signes-mots. Si, dans des langues comme le chinois, les mots présentent une figure globale, en français, la forme des mots résulte de la combinaison de lettres différentes, qui permet de distinguer graphiquement les hétérographes (ex. : ver, vert, vers, verre, vair). L'image globale du mot s'inscrit dans la mémoire visuelle du lecteur ;
3. Principe morphogrammique : Ce troisième principe vient compliquer les deux autres : l'orthographe d'un mot ne s'explique pas seulement par les correspondances entre graphèmes et phonèmes (phonogrammes) ni par les correspondances entre graphèmes et sèmes (logogrammes). Les mots portent également des marques morphologiques. La morphologie du français introduit des variations lexicales et grammaticales ;

Les variations grammaticales correspondent à des catégories générales, comme le nombre, le genre, la personne, qui se réalisent différemment selon les classes de mots (comparer le pluriel des verbes et des noms). Les unités morphologiques s'associent de deux façons aux unités lexicales : (a) par adjonction de marques généralement finales : au pluriel, -s s'ajoute aux noms (enfants), -aient s'ajoute aux verbes (chantent) ; on peut dans ce cas prévoir ces formations par des règles ; (b) par amalgame ; dans ce cas, il est difficile de distinguer le radical et la terminaison, comme dans chevaux (étymologie *caballos > chevaux, l > u) ou vont (v + ont).

3.2.2.3 Les chaînes d'accord

Dans une phrase écrite, l'accord en nombre se caractérise par la redondance des marques grammaticales portées par les mots variables (déterminant, nom, pronom, adjectif, verbe). Le scripteur doit maîtriser à la fois la combinaison des termes variables concernés et le choix des marques appropriées (le plus souvent, -s final des formes nominales et –paraîtnt final des formes verbales). Dans la phrase, on désigne sous l'appellation de chaînes morphographiques les suites d'éléments qui entretiennent une solidarité morphologique entre eux. Dans la phrase « Les petits balcons étaient bordés de fleurs », on repère plusieurs chaînes : « Les petits balcons étaient bordés » : chaîne marquée à cinq éléments : déterminant + adjectif + nom constituant le groupe nominal sujet, verbe être à l'imparfait, participe passé (accord linguistique : « Les » [lɛ] est pluriel) ; « Fleurs » : chaîne marquée à un seul élément, le nom (élément minimal d'une chaîne) (sémantique, référentiel ou extralinguistique : il faut penser qu'une seule fleur ne peut pas border un balcon).

Les chaînes d'accord sont constituées de plusieurs structures syntaxiques :

- (1) chaînes N (noyau nominal), composées obligatoirement d'un nom : « fleurs » ;
- (2) chaînes GN (groupe nominal), composées au moins de deux éléments, le déterminant et le nom, qui peuvent être complétés par d'autres, notamment un adjectif épithète : « les petits balcons » ;
- (3) chaînes GNS+V (groupe nominal sujet + verbe), composées du sujet et d'un verbe de type « avoir » ou « faire » qui s'accorde avec le sujet ; le verbe peut être conjugué à une forme simple ou à une forme composée : « Julie a envoyé une carte, ses cousins [lui] répondent » ;
- (4) chaînes GNS+V être (groupe nominal sujet + être)
 - (a) composées du sujet et d'un verbe de type « être », suivi d'une séquence attribut du sujet (groupe nominal, adjectif ou participe adjectif) qui peut porter les marques de l'accord : « les petits balcons étaient bordés [de fleurs] » ;
 - (b) composées du sujet et d'un verbe conjugué à une forme composée avec l'auxiliaire être, le participe passé s'accordant avec le sujet : « il est [enfin] venu, elles sont reparties [à la maison] ».

Notre typologie partira quant à elle d'une transposition didactique « à rebours », c'est-à-dire adaptée aux objectifs terminaux de l'enseignement : dans l'absolu, le bilinguisme et la compétence du locuteur natif.

3.3 Les typologies de fautes d'orthographe (en français)

Il est question dans ce qui suit d'un récapitulatif succinct des différentes typologies³⁵ d'erreurs des cent dernières années. C'est-à-dire de 1918 à 2018. Ces typologies concernent aussi bien les erreurs d'orthographe en (FLM) que ceux du (FLE). Il est à noter que, dans cette partie de la recherche, nous nous sommes intéressés aux typologies qui correspondent plus ou moins à l'objet de notre recherche et de ce fait, des typologies qui répartissent l'erreur en fautes d'inattention ou d'attention, d'incompréhension, de sens de logique, faute grave ou peu grave (Estienne, 2002: 84) n'ont pas été prises en considération.

3.3.1 Typologies des erreurs en français langue maternelle³⁶

3.3.1.1 Typologie de Pierre Bovet (1918)

Cette typologie qui s'est intéressée à l'étude de l'orthographe des enfants dans une situation extra-scolaire, répartit l'erreur en trois catégories : faute d'accord, faute d'usage et faute phonétique (Simon, 1954 : 22). Bovet, dans son essai de typologie ne propose pas des définitions précises sur le type d'erreur comme l'omission, l'adjonction, la segmentation ou encore les erreurs d'accentuation, les "*erreurs mixtes*" (Alberge, 2013 : 65) à la fois lexicales et grammaticales qui se chevauchent pour produire des erreurs comme (*les animos/animaux). Ce genre d'erreurs a été ignoré dans cette typologie.

3.4.1.2 Typologie de Théodore Simon (1924)

Dans le cadre d'une pédagogie expérimentale Théodore Simon présente une typologie des erreurs d'orthographe qu'il a recueilli des écrits d'élèves à travers leur scolarité. La typologie en question met l'accent sur deux types d'erreurs ; en l'occurrence, les fautes d'orthographe d'usage et les fautes de règles dont voici le résumé.

- **-Faute d'usage :**

1. Coupures ou liaisons anormales (*l'orsque/°lorsque) ;
2. Fautes antiphonétiques (*cignol/°guignol) ;
3. Fautes d'orthographe proprement dites concernant les lettres indûment doublées ou

³⁶Par souci de rapporter de la manière la plus précise les typologies préexistantes en FLM et en FLE, presque aucune modification n'a été faite. Les exemples et la terminologie employés n'ont été ni simplifiés ni modifiés. Toutefois, quelques reformulations ont été nécessaires pour les besoins de la présentation.

- les diphtongues substituées aux diphtongues correctes (*appogée /°apogée),
4. Fautes de confusions de mots produites par l'homophonie (*conter/°compter).

- **-Fautes de règles :**

1. Pluriel des noms et fautes d'accord ;
2. Terminaisons de mots invariables (*leurs/°leur) ;
3. Confusion de temps, homophonie verbale (*chanté/°chanter) ;
4. Fautes sur les radicaux des verbes qui en changent au cours de leur conjugaison (*dissait/°disait) ;
5. Barbarisme sur les terminaisons (*il vat/°va).

La typologie de Théodore Simon, bien qu'elle ait inséré les erreurs phonétiques de Bovet dans sa catégorie antiphonique, elle a le mérite d'avoir placé les fautes de coupures et de liaison dans une catégorie propre à elle et ce, même s'il n'est pas à classer dans la catégorie des fautes d'usage. Cela dit, les problèmes d'accent n'ont pas été répertoriés ce qui la rend aussi incomplète que celles qui l'ont précédé. D'autre part, les erreurs avec incidence phonique sont répertoriées dans la catégorie des fautes de règles alors qu'elles devraient être classées dans la catégorie des fautes d'usage.

3.3.1.3 Typologie de Spache George (1940)

Cette typologie élaborée pour l'orthographe anglaise était destinée aux élèves New-yorkais ; Elle est citée car elle a inspiré bon nombre de typologies dont celle de Simon (1954) et de Lambert (1947). Cette typologie comprend des classements basés sur l'aspect vocalique, consonantique, syllabique, etc., et se présente comme suit :

- Omission, (*anée/°année) addition ou répétition; (*appercevoir/°apercevoir) ;
- transposition ou renversement partiel phonétique (*nickle/ °nickel) et antiphonétique (*sommel/°sommeil) ;
- substitution phonétique (*certonly/ °certainly) et antiphonétique (*temate/tomate) ;
- confusion homonymique (*vers /°verre) ;
- mots oubliés, incomplets, méconnaissables, lettres mal formées,
- mauvaise prononciation (faute contrôlée par la lecture) ;
- étourderie (faute contrôlée par l'épellation).

Bien que cette typologie se distingue de celles qui l'ont précédées car elle s'intéresse

aux erreurs qui altèrent la physionomie sonore du mot qui peut affecter la production écrite, elle ne fonctionne que par rapport aux erreurs d'orthographe d'usage.

3.3.1.4 Typologie de Laisné & Pintiaux (1975)

Chercheurs à l'École Normale d'Instituteurs de Douai, ils ont élaboré une typologie sur la base des textes écrits par les élèves du CE1 et du CEM1. Cette typologie a adopté la théorie du signe de Saussure et ses deux faces complémentaires qui sont le signifiant et le signifié.

1. Les erreurs où les signifiants acoustiques du français sont identifiés :

- a) Mauvaise relation phonème-graphème (*devan/°devant) ;
- b) Mauvaise segmentation (*anrevenan/°en revenant) ;
- c) Règles morphosyntaxiques.

2. Les erreurs où les signifiants acoustiques du français ne sont pas identifiés :

- a) On ne retrouve aucun signifiant existant (*tambogent/°toboggan) ;
- b) On retrouve des signifiants de la langue locale (*pièche/piège).

Cette typologie a été considérée comme insuffisante car elle ne s'articule que sur le pôle phonique et ne distingue souvent pas les erreurs d'ordre morphosyntaxique avec incidence phonique. On reproche aussi à cette typologie de ne pas prendre en considération les erreurs mixtes comme (*ferrez/°ferai).

3.3.1.5 Typologie de Bartout, D. ; Brunelle, L. ; Piacère, J. (1977)

Afin d'aider les enseignants à comprendre les difficultés de lecture et d'orthographe, une grille d'analyse clinique a été proposée, en 1977, par une équipe de formateurs. Cette approche s'est déroulée en trois phases « recueil des données, analyse des données, Interprétation » (Bartout, 1977 : 29-30) et s'appuie sur la dichotomie saussurienne qui s'exerce sur l'axe du syntagme (axe de combinaison) et du paradigme (axe d'opposition)³⁷. Cette typologie fait ressortir trois domaines :

³⁷Pour résumer les propos de F. de Saussure, l'axe syntagmatique correspond à la place du mot dans une phrase, à l'enchaînement et aux liens (accords, de conjugaisons, de règle) qu'entretiennent les mots dans une phrase. L'axe syntagmatique correspond au choix, au moment de l'écrit, du mot approprié : synonyme, générique

Phonétique : a) primaire (*poison/°poisson),
c) secondaire (*arbe/°arbre) ;
d) signifiant (*cordeau/corbeau).

Idéographique : a) lexical (*chapo/°chapeau) ;
b) relationnel (*un amie/ami).

Le troisième domaine renvoie aux problèmes particuliers comme l'accentuation avec incidence phonique (*hair/°haïr), les problèmes de majuscules (*le chien Fidèle/°fidèle), la ponctuation, la segmentation (*un noiseau/°un oiseau), et les erreurs d'omission, adjonction ou substitution de mots. À la lecture de cette typologie présentée sous forme de grille, il semble que (1) les erreurs phonétiques primaires qui relèvent de l'orthographe devraient être classées dans la catégorie des erreurs d'ordre lexical pour déterminer lequel altère l'image auditive (*cordeau/corbeau) de celui qui ne l'altère pas (*chapo/°chapeau).

3.4.1.6 La typologie de l'équipe HESO du CNRS (1980)

Notre première source typologique est l'Enseignement de l'orthographe, l'alphabet phonétique international, la typologie des fautes, la typologie des exercices, de Nina Catach, Daniel Duprez et Michel Legris (Paris, Nathan, 1980). Original et fondateur, l'ouvrage présente (p. 3) une courte bibliographie des années 1970³⁸. Prévue pour guider l'enseignement du FLM (français langue maternelle) à l'école primaire et au collège, sa typologie (p. 9-21) couvre tout l'apprentissage scolaire depuis le cours préparatoire jusqu'au Brevet. Elle est restée unique en son genre³⁹. La principale critique qu'on peut lui adresser est le caractère linguistique du codage⁴⁰ qui comporte 84 entrées regroupées en six chapitres résumés dans le tableau suivant :

³⁸. Il s'inspire de deux grands courants de recherche antérieurs – l'élaboration de l'échelle de fréquence Dubois-Buyse de l'orthographe française dans les années 1940 et l'élaboration du Français Fondamental / Français Élémentaire par Georges Gougenheim et son équipe dans les années 1950 pour ce qui concerne le lexique et la grammaire ; à quoi s'ajoute l'activité du laboratoire HESO (Histoire et Structures de l'Orthographe) du CNRS autour de Nina Catach à partir de 1962 jusqu'à son décès en 1997. Voir François Ters, Georges Mayer et Daniel Reichenbach, L'Échelle Dubois-Buyse, Paris, OCDL, 1974 (texte révisé), repr. MDI, 1995 (classe les 4 000 mots les plus fréquents du français en 43 niveaux de fréquence en discours en commençant par papa et en terminant par dahlia) ; Georges Gougenheim, René Michea, Paul Rivenc et Aurélien Sauvageot, L'Élaboration du français élémentaire : étude sur l'établissement d'un vocabulaire et d'une grammaire de base, Paris, Didier, 1956, et sa nouv. Éd. augm. L'Élaboration du français fondamental : étude sur l'établissement d'un vocabulaire et d'une grammaire de base, Paris, Didier, 1964.

³⁹. Il existe aujourd'hui de très nombreux ouvrages de typologie des fautes de FLE (français langue étrangère) à base d'études longitudinales ou en contraste avec la langue maternelle : espagnol, iranien, russe... (v. *infra* Michèle Debrenne, Les Erreurs de français des russophones, Limoges, Lambert-Lucas, 2011).

⁴⁰. Cette question est discutée plus loin à propos de la typologie de Michèle Debrenne.

Catégories d'erreurs	Remarques	Exemples
Erreurs extragraphiques		
- Erreurs à dominante calligraphique	Ajout ou absence de jambages, etc.	«mid» pour «nid»
- bis. Reconnaissance et coupure des mots	Peut se retrouver dans toutes les catégories suivantes	«lévier» pour «l'évier»
- Erreurs à dominante extragraphiques (en particulier phonétique)	- Omission ou adjonction de phonèmes - Confusion de consonnes - Confusion de voyelles : ex. [O]/[e]	«maintenant» pour «maintenant» «suchoter» pour «chuchoter» «moner» pour «mener»
Erreurs graphiques proprement dites		
- Erreurs à dominante phonogrammique (règles fondamentales de transcription et de position)	- Altérant la valeur phonique - N'altérant pas la valeur phonique	«recu» pour «reçu» «guorille» pour «gorille»
- Erreurs à dominante morphogrammique a. Morphogrammes grammaticaux	- Confusion de nature, de catégorie, de genre, de nombre, de forme verbale, etc. - Omission ou adjonction erronée d'accords étroits - Omission ou adjonction erronée d'accords larges	«chevaus» pour «chevaux» «les rue» pour «les rues» «ceux que les enfants ont vu» pour «ceux que les enfants ont vus»
b. Morphogrammes lexicaux	- Marques du radical - Marques préfixes/suffixes	«canart» pour «canard» «anterremant» pour «enterrement»
- Erreurs à dominante Logogrammique	- Logogrammes lexicaux - Logogrammes grammaticaux	«j'ai pris du vain» pour «j'ai pris du vin» «ils ce sont dit» pour «ils se sont dit»
- Erreurs à dominante idéogrammique	- Majuscules - Ponctuation - Apostrophe - Trait d'union	«l'état» pour «l'État» «et, lui» pour «et lui» «l'état» pour «l'État» «mot-composé» pour «mot composé»
- Erreurs à dominante non fonctionnelle	- Lettres étymologiques - Consonnes simples ou doubles non fonctionnelles - Accents circonflexes (non distinctif)	«sculteur» pour «sculpteur» «boursouffler» pour «boursoufler» «pâtisserie» pour «pâtisserie»

Tableau 5. La typologie de l'équipe HESO du CNRS (1980)

Inspirée de la typologie de Lambert (1974) à la suite des travaux du russe Gak (1960), cette typologie présentée d'abord par Nina Catach en 1980 et publiée (Catach et al. 2008),

après être complétée (Gey1987) et rectifiée. Bien qu'elle soit complète précise et d'un grand intérêt pour l'apprentissage d'une langue, on reproche à cette typologie de ne pas pas avoir tenu compte de l'apprentissage de la L2, de l'emploi, même dans sa version finale, d'une terminologie inaccessible pour les acteurs du champ de la didactique (Chervel & Manesse, 1989 a, b, Reuter, 2008) et enfin le nombre très élevé des sous catégories de la grille suggérée. G. Feuillard (1993 : 212) ajoute que quelques erreurs peuvent relever de plusieurs catégories comme dans le cas de *anlever/ enlever qui touche le morphogramme lexical, ou le phonogramme qui posent le problème d'une classification précise.⁴¹

3.3.1.7 La typologie de Girolami-Boulinier (1984)

Dans sa thèse de doctorat et pour présenter l'état de l'orthographe en milieu scolaire, Girolami-Boulinier s'est intéressé aux erreurs commises par les élèves de CE1 sur la base de la distinction entre ce qu'il appelle : « fautes normales et fautes pathologiques ». Le terme pathologie étant, pour beaucoup, inapproprié au contexte didactique.

Fautes normales

1. aute de genre et de nombre (*elle ne les portent /°porte pas) ;
2. fautes d'usage sans altération phonique (*picante/°piquante).

Fautes pathologiques

1. fautes phonétiques (*églater/°éclater), les fautes phonétiques (*asi/°assis) ;
2. fautes linguistiques de morphologie verbale (*il boie/°boit) ;
3. fautes d'identification ou d'individualisation (*on/°ont).

3.3.1.8 La typologie de Colette Feuillard (1993)

Dans son article consacré à l'erreur, Colette Feuillard présente les trois classes d'erreurs suivantes :

1. monème⁴² ou synthèmes (*festain/°festin) ;

⁴¹Nous avons, nous même, éprouvé des difficultés à trouver la place de certaines erreurs recueillis de notre corpus.

⁴²Le monème est l'unité significative élémentaire : « Ce peut être un mot simple, un radical, un affixe, une désinence. Ainsi un mot peut correspondre à un monème (port dans le port) ou à deux ou plusieurs monèmes (dort dans il dort). Le synthème est un segment d'énoncé formé de plusieurs monèmes lexicaux qui fonctionne comme une unité syntaxique minimale » (Feuillard, 1993 : 213, Dubois et al. 2007 : 308, 468)

2. monèmes grammaticaux (*elle ne veut pas écouté /°écouter) ;
3. erreurs de forme : (a) accord en genre, en nombre, en personne (*il dors/°dort) ;
(b) découpage des unités, (c) signes graphiques particuliers.

Tout comme de la typologie proposée par l'équipe HESO on reproche à cette typologie, d'apparence simpliste l'emploi d'une terminologie linguistique difficilement accessible pour les acteurs du champ de la didactique.

3.3.1.9 La typologie d'André Chervel et Danielle Manesse (2007)

La typologie d'André Chervel et Danielle Manesse (2007 :88-89) rend compte des de neuf types d'erreurs relevant de trois domaines : la langue (1, 2, 3), la grammaire et le lexique (4) la grammaire (5, 6), le lexique (7, 8, 9) et ce, avec un seul exemple : « s'enfoncent ».

	T.d'erreurs	définition	Exemple
Langue	1	Mauvais découpage du mot ; mot sauté ou tronqué	« sans fonce »
	2	Aberration dans la représentation des sons	« s'ovonce »
	3	Substitution de mots	« sont font »
Grammaire et lexique	4	Cumul de fautes grammaticales et lexicales	« s'enffons »
Grammaire	5	Orthographe grammaticale : la catégorie grammaticale n'est pas représentée ou est mal représentée	« s'enfonce » « s'enfonces »
Lexique	7	Orthographe lexicale.	« s'enffonssent »
	8	Orthographe lexicale : forme approchante.	« s'enfonsent » « s'anfonsent »
	9	Signes orthographiques et majuscules.	« s'enfonçent »

Tableau 6. Typologie d'André Chervel et Danielle Manesse

Bien que d'un intérêt certain, on reproche à cette typologie de s'être contentée d'un seul et unique exemple.

3.3.2 Typologies des erreurs en français langue étrangère

Beaucoup plus rares que celles proposées pour les français langue maternelle, la majorité des typologies élaborées pour le français langue étrangère s'inspirent de la grille HESO (v. *supra*. p.77)

3.3.2.1 Typologie de Debyser (1967)

Cette typologie a été proposée pour classer les erreurs de français des élèves africains. Elle répartit les erreurs en 16 types que l'on peut résumer comme suit :

1. fautes écrites qui n'altèrent pas la prononciation : (*messieux/°meseieurs) ;
2. fautes d'accents, déformations phonétiques diverses : (*je detache/°détache) ;
3. emploi d'une forme inexistante de substantif, verbe, adjectif : (*les chevaus/°chevaux) ;
4. fautes d'accord en genre, en nombre, de personne : (*je fut /°fus) ;
5. ponctuation : (*quelle belle fête ? /!) ;
6. les majuscules : *où iras-tu voir les *Résultats ? / ou /°résultats ?).

Cette typologie est considérée comme incomplète car elle s'est intéressée uniquement au lexique et à la grammaire et n'a pas été conçue pour la classification des erreurs d'ordre orthographique.

3.3.2.2 Typologie de Rey-von Allmen (1982)

Adoptant l'ordre inverse de la typologie HESO, cette typologie s'est basée sur les rapports de la première et la deuxième articulation du langage (v. *supra*. p. 37) et la dichotomie exercée entre l'axe du syntagme et du paradigme (v. *infra*. p.76), elle rend compte des erreurs suivantes :

1. maîtrise linguistique du code graphique (différence entre mm/mn/nm/nn)
2. maîtrise du code graphique à dominantes morphologique (*mesme/°même) ;
3. morphémo et morphogrammique (*poliman/poliment) ;
4. phonético-phonologique (identification des phonèmes : *âche/°âge) ;
5. phonogrammique (règles de correspondance graphie-phonie : *asise/°assise).

Malgré sa complexité, cette typologie représente un intérêt certain dans la mesure où l'axe syntagmatique et paradigmatic est exploité subtilement de manière à ce que, du code écrit, il ressort une distinction entre : (1) les erreurs d'ordre générale et les erreurs d'ordre spécifique, (2) les erreurs phonético-phonologique et les erreurs phonogrammique.

3.3.2.3 Typologie de Claude Buridant (1994)

Dans un article qui traite des problèmes de l'écrit en FLE, C. Buridant (1994 : 29-33) propose la typologie suivante.

1. Erreurs extra-graphiques :
 - a) Erreurs à dominante calligraphique (« quart » pour « quatre ») ;
 - b) Erreurs liées aux composantes spécifiques de la maîtrise d'un code graphique étranger (passage d'une écriture de type idéographique à celle de type phonographique ou passage d'un système d'écriture phonographique à un autre)
2. Erreurs liées à une mauvaise maîtrise linguistique du code graphique de la L1 pre ;
3. Erreurs à dominante phonogrammique :
 - a) altérant la valeur phonique (bianto / °bientôt) ;
 - b) n'altérant pas la valeur phonique (graphèmes positionnels) ;
4. Erreurs à dominante graphétique : emploi des graphèmes de la langue source (famigle / °famille) ;
5. Erreurs à dominante morphologique: (1) morphogrammes grammaticaux (marche / °marchent) ; (2) Morphogrammes lexicaux (poliman/ °poliment) ;(3) construction-calques (ilva vientons a arrivé /° il va bientôt arriver.
6. Erreurs à dominante morpo- lexical (amigraphes) :
 - a) Homographes (different /°différent) ;
 - b) Parographes (vehicle /°véhicule) ;
7. Erreurs à dominante logogrammique (paine °peine) ;
8. Erreurs à dominante idéogrammiques (exemples des majuscules) ;
9. Erreurs à dominante non- fonctionnelle (consonnes doubles) ;
10. Erreurs à dominante sémantique (substitutions sémantiques de mots appartenant au même champ lexical pouvant relever d'une stratégie d'évitement : (où tu mets ? /°où as-tu posé ?).

Cette typologie reproduit la grille HESO avec tout ce que cela suppose comme complexité d'interprétation au niveau de la terminologie employée. Elle a aussi quelques points qui posent problèmes comme dans la dernière catégorie (erreur à dominante sémantique) qui, à notre sens, ne relève pas de l'orthographe. Cependant cette typologie a le mérite de mettre l'accent sur les erreurs commises par les apprenants du FLE et se rapproche des problèmes linguistiques posées par notre corpus. Nous y reviendrons dans le chapitre suivant.

3.3.2.4 Jean-Marie Réveillon (2003)

En octobre 2003, c'est-à-dire un an après la mise en place en France de la réforme du baccalauréat de 2002, Jean-Marie Réveillon, professeur agrégé de lettres et correcteur du baccalauréat, met en ligne sur le site du groupe « Sauver les lettres »⁴³ une étude dans laquelle il explique qu'après une analyse du contenu des copies du bac, il identifia, pour des textes d'une quarantaine de lignes, une moyenne de 17 fautes par épreuve et que les fautes de grammaire par rapport aux fautes d'usage sont celles qui sont le plus à considérer vu le nombre assez important « *La prédominance des fautes de grammaire sur les fautes d'usage saute aux yeux. Elle se retrouve dans tous les paquets de copies, et annule d'emblée toutes les considérations lénifiantes sur le caractère secondaire de la maîtrise de l'orthographe : ce qui en question, ici, c'est un maniement très déficient de la langue* ».

3.3.2.5 Le tableau d'évaluation diagnostique de Claude Gruaz (2009)⁴⁴

Une des classifications qui a le plus retenu notre attention semble être celle qui a été proposée par Paul Gruaz dans son Tableau d'évaluation diagnostique publié en 2009.

Cette classification qui résume quelques points importants des précédentes. Cette classification est d'autant plus intéressante que (1) sa nature simple et facile d'accès et (2) elle s'intéresse à un public autre celui dont la langue maternelle est le français. À cet effet quelques points seront certainement repris dans notre typologie.

Le tableau d'évaluation diagnostique a été conçu dans le cadre d'actions d'alphabétisation d'adultes français et immigrés en France. En France, celui que nous reproduisons a été utilisé dans l'Académie de Rouen en 2009.

Destiné à être mis en œuvre par des non-linguistes ou des non-grammairiens, il ne comprend que quatre termes techniques : « graphème », « homophone », « hétérographe » (ces deux derniers réunis en une seule expression figée, « homophone hétérographe ») et « segmentation », absolument inévitables. Mais son emploi demande une certaine expertise, par exemple pour comprendre ce que sont des « marques de rappel des dérivés », des « marques de liaison » ou des « lettres sans fonction ». Le tableau se présente comme suit :

⁴³ Sur : <http://www.sauv.net/orthoinvent.php>, consulté le 22 mars 2015).

⁴⁴ Directeur de recherche honoraire au CNRS, Claude Gruaz a dirigé le laboratoire HESO (Histoire et Structure des Orthographe et des Systèmes d'écriture) après le décès de Nina Catach et a assuré les fonctions de directeur de recherche à l'Université Paris III - Sorbonne Nouvelle. Membre invité du Conseil supérieur de la langue française de Belgique, vice-président de l'Association pour l'information et la recherche sur l'orthographe et les systèmes d'écriture, chargé de mission dans le cadre de l'Agence nationale de lutte contre l'illettrisme, il anime l'association Erofa (Études pour une rationalisation de l'orthographe française d'aujourd'hui).

		Confusion	Omission	Ajout	Déplacement
	LA LETTRE				
1.	Le dessin				
	LE GRAPHÈME				
	Rapport avec l'oral				
2.	Mal prononcé et mal écrit				
	Bien prononcé, mal écrit				
3.	Forme possible				
4.	Forme impossible				
	Rapport avec la grammaire				
5.	Catégories				
	Noms et adjectifs				
6.	Genre				
7.	Nombre				
	Verbes				
8.	Personne				
9.	Nombre				
10.	Temps mode				
	Autres lettres				
11.	Marques de rappel des dérivés				
12.	Marques de liaison				
13.	Lettres distinctives				
14.	Lettres sans fonction				
	LE MOT				
15.	Composants de mots				
16.	Homophones hétérographes				
17.	Segmentation				
	LA PHRASE				
18.	Ponctuation				
19.	Majuscules				

**Tableau 7. « Tableau d'évaluation diagnostique » de Claude Gruaz
CREFOR de Rouen, Pôle de lutte contre l'illettrisme, décembre 2009**

Comme toute tentative de classification, il ne semble qu'aucune ne soit à l'abri d'inconvénients, tant dans la façon de la présenter que dans son essence. Pour nous, les inconvénients de ce tableau sont les suivants :

- (1) Ce tableau s'arrête à la phrase ; il ne va pas jusqu'au texte ; il n'évalue que l'orthographe ;
- (2) Il est destiné à évaluer une seule personne à la fois : son résultat est un profil individuel de compétences établi à partir des performances recueillies sur un test d'écriture unique ; ce profil lui-même doit servir à proposer au sujet un programme personnalisé de mise à niveau en expression écrite ; il ne permet d'évaluer ni le système orthographique du français, ni le système pédagogique-didactique d'enseignement ;
- (3) C'est un tableau cartésien à double entrée qui contient des cases inutiles ;
- (4) Corollairement, la même faute peut être classée dans plusieurs cases sans qu'il soit possible de hiérarchiser les erreurs, à moins de prendre l'ordre de 1 à 19 comme allant du plus « impactant » au moins impactant en termes de communication (de compréhension du message).

Les avantages du test sont les suivants :

- (1) Ce test est conçu pour évaluer une performance FLE aussi bien que FLM ;
- (2) Sa facilité de passation : une dictée suffit ; *a fortiori* une expression libre ou en réponse à un sujet ;
- (3) L'exhaustivité : il est impossible qu'une faute d'orthographe n'entre pas dans cette grille ;
- (4) La simplicité : on peut comparer ses dix-neuf critères aux nomenclatures de Pellat qui comprend 336 entrées ou de Debrenne avec 184 entrées – tous deux il est vrai pour un programme de français complet ; rappelons que l'esprit n'est pas le même : Claude Gruaz cible l'orthographe et non l'expression écrite, et cherche l'efficacité diagnostique avant tout.

3.3.2.6 Typologie de Mortamet & Gonac'h (2011)

Inspirée, encore une fois, de la grille HESO avec quelques ajouts de catégories spécifiques et un intérêt particulier pour la variante dégagée par Lucci & Millet (1994). Les auteurs de cette grille analysent les erreurs sur la base de critères :

1. morphographique, visuographique, phonographique, morphologique et interprétation mixte d'ordre visuographique et morphographie grammaticale (*facil / °facile) ;
2. phonographique et morphographie grammaticale (la compréhension *écrit / °écrite),

- phonographique et morphographie lexicale (*linguistique/ °linguistique) ;
3. erreurs d'accentuation ;
 4. les césures ou segmentation (*parcontre/ °par contre) ;
 5. les ratés graphiques (répétition/omission de syllabes : *institutation/ °institution) ponctuation ;

Outre la terminologie difficile de cette typologie, la catégorie des erreurs phonographiques : l'exemple fourni par Mortamet & Gonac'h (*répétation/°répétition) relève plus d'une dominante phonétique plutôt que d'une autre.

2.3.2.7 Loïc Drouallière

La thèse de doctorat de Loïc Drouallière intitulée *Le Niveau de maîtrise orthographique du français chez les étudiants de première année universitaire : évolution, enjeu, remédiation*, sous la direction de Jean Ravestein et de Philippe Dumas, école doctorale « Cognition, Langage et Éducation », de l'Université d'Aix-en-Provence, soutenue en 2013, est la deuxième ressource exploitée en matière d'orthographe. Remaniée en vue de l'édition, elle a été publiée sous le titre *L'Orthographe en chute, orthographe en chiffres* (Paris, L'Harmattan, 2015).

Chargé de cours de langue française (en information-communication) à l'IUT de Toulon et enseignant-chercheur qualifié, Loïc Drouallière commence son livre – destiné au grand public – par une attaque en règle contre les responsabilités de l'Éducation nationale et de l'université françaises dans la baisse de niveau grammatical d'abord, orthographique ensuite, à l'école primaire, au collège (avec la « dictée de brevet » qui clôt l'enseignement grammatical français), puis au lycée et à l'université, notamment au concours de recrutement des professeurs des écoles par des candidat possédant un master de linguistique. Sur ce point, l'ouvrage recoupe notre propre préoccupation concernant les futurs enseignants de français du système scolaire algérien. En même temps, il dresse un tableau du niveau des performances en expression française de FLM (français langue maternelle), et fournit ainsi lui aussi des indications sur les difficultés intrinsèques de cette langue.

Citant (p. 99-100) l'enquête de Jean-Marie Réveillon (v. *supra*. p.92) l'auteur constate que les élèves, loin des confusions d'homophones « sur lesquelles réformistes et conservateurs se disputent depuis des siècles »; le phénomène est plus grave dans la mesure où les marques grammaticales donnent sens à l'écrit, que sans elles il n'y a pas de pensée élaborée et limpide ni de discours cohérent. Les collégiens français peinent à maîtriser les

« parties du discours » (*partes orationis*, catégories grammaticales, nature des mots), les notions même de (1) nature, (2) fonction, (3) accord, (4) désinence, (5) connecteur, cinq dimensions métalinguistiques nécessaires à la production écrite. Danièle Manesse (*op. cit.* p. 100) prévient : « On ne peut développer [ces compétences] qu'avec des élèves qui jouissent déjà d'une sécurité linguistique minimale », c'est-à-dire dont le français parlé est phonétiquement, morphologiquement et sémantiquement exact. Drouaillère cite les fautes suivantes :

- Flexions de verbes usuels du 3^{ème} groupe : il fesait, je met, je découvrirai, il avait acquéri...
- Confusion ou effacement de marques ⁴⁵grammaticales de personne : les personnes présentent dans le bateau s'effacère, je les avaient prévenu, je pourrai employé pour je pourrais...
- Confusion entre des marques grammaticales homophones : j'ai marcher, il à plu longtemps, j'ai subit des pressions, il faut relevé la table, il a dut sortir, on sait revu hier...
- Confusion entre des marques sonores voisines : ils prenez la voiture, elle a était touchée par ses mots...

On constate que cette micro-typologie se limite aux verbes, avec deux types de fautes, soit solécismes, c'est-à-dire mauvais emploi grammatical de formes existantes (je met, les personnes présentent...), soit barbarismes, c'est-à-dire création de formes inexistantes, fautes de morphologie qui peuvent cependant être correctement employées au plan grammatical (il fesait, je découvrirai, il avait acquéri...). Les paradigmes du verbe (les « tables de conjugaison ») présentent des centaines de formes spécifiques (notamment pour les verbes du 3^{ème} groupe, dits « irréguliers », malheureusement les plus fréquents⁴⁶).

⁴⁵ L'auteur emploie ici le terme « marque » dans le sens de morphème.

⁴⁶ « Les plus fréquents » se comprend « en discours », c'est-à-dire sous la plume des élèves ou des étudiants et dans les corpus écrits. Par définition, la fréquence s'exprime par rangs dans un classement et ne peut s'évaluer qu'en discours. Cela dit, le troisième groupe n'est plus productif de verbes nouveaux et le nombre de ses verbes en langue (dans les dictionnaires) est plus petit que ceux des deux autres groupes. Sur les cinquante verbes les plus fréquents du français (1. Être, 2. Avoir, 3. Faire, 4. Dire, 5. Pouvoir, 6. Aller, 7. Voir, 8. Savoir, 9. Vouloir, 10. Venir, 11. Falloir, 12. Devoir, 13. Croire, 14. Trouver, 15. Donner, 16. Prendre, 17. Parler, 18. Aimer, 19. Passer, 20. Mettre, 21. Demander, 22. Tenir, 23. Sembler, 24. Laisser, 25. Rester, 26. Penser, 27. Entendre, 28. Regarder, 29. Répondre, 30. Rendre, 31. Connaître, 32. Paraître, 33. Arriver, 34. Sentir, 35. Attendre, 36. Vivre, 37. Chercher, 38. Sentir, 39. Comprendre, 40. Porter, 41. Devenir, 42. Entrer, 43. Retenir, 44. Écrire, 45. Appeler, 46. Tomber, 47. Reprendre, 48. Commencer, 49. Suivre, 50. Montrer), seuls sont du premier groupe et constamment réguliers 14 verbes (rangs n^{os} 14, 15, 17, 18, 21, 23, 24, 26, 28, 37, 40, 45, 18 et 50). Trente-six sur 50 (72 %) sont irréguliers ou font leurs temps analytiques avec « être ».

Rappelons qu'indépendamment des problèmes de groupes, de thèmes (je vais, j'irai, je suis allé), et de défectivité, les verbes combinent trois voix : active, passive, pronominale ; quatre modes personnels – indicatif, subjonctif, conditionnel et impératif – et trois impersonnels – infinitif, participe et gérondif ; quatre temps, simples – présent, passé simple, futur, imparfait – et quatre composés – passé composé, plus-que-parfait, passé antérieur, futur antérieur (auxquels s'ajoutent quatre surcomposés, rares), trois personnes – première, deuxième, troisième –, deux nombres – singulier, pluriel –, et deux genres – masculin, féminin – ce dernier après « être » dans la moitié ou la totalité des formes personnelles selon que le verbe fait ou ne fait pas ses formes composées avec cet auxiliaire (v. la liste *naître* et *mourir*, *monter* et *descendre*, *aller* et *venir*, etc.). La combinaison des voix, modes personnels, temps, personnes, nombres et genres forme 126 paradigmes concurrents, dont de nombreux homophones hétérographes (v. aime, aimes, aiment ou aimez, aimai, aimais, aimait, aimaient, aimé, aimés auxquels s'ajoutent les deux formes de genre aimée et aimées) (v. p. ex. « Conjugaisons » des dictionnaires Robert (figure 10) ; v. aussi Madeleine Csécsy, *De la linguistique à la pédagogie, le verbe français*, Paris, Hachette & Larousse – BELC & Le Français dans le monde, 1968). À cela s'ajoutent les confusions entre paronymes ou homophones de catégories distinctes, comme entre *parle*, catégorie du verbe, et *parole*, catégorie du nom, entre *aime* et *amour* (idem), *soutient* et *soutien*, *résidant* et *résident*, *navigant* et *navigant*, *penser* et *pensée*, etc., qui font du verbe la catégorie non seulement centrale pour la phrase, mais aussi centrale pour l'orthographe.

Du côté des nominaux – articles, adjectifs et substantifs –, les fautes de segmentation (en *train* vs *entrain*, *d'avantage* vs *davantage*...), les confusions entre homophones hétérographes (*sceau* vs *sot*, *cheminot* vs *chemineau*...) ou entre paronymes (*conjecture* vs *conjoncture*, *irruption* vs *éruption*...), les erreurs de composition et de dérivation (*sensé* vs *censé*, *pyramide* et *bicyclette*...) et les fautes d'accord en genre et en nombre (déterminants, épithètes, attributs, participes) sont relativement plus faciles à remédier.

Conjugaison 1 aimer (avec l'auxiliaire avoir) verbe régulier en er

	PRÉSENT SIMPLE j'aime tu aimes il/elle/on aime nous aimons vous aimez ils/elles aiment	PASSÉ COMPOSÉ j'ai aimée tu as aimée il/elle/on a aimée nous avons aimé vous avez aimé ils/elles ont aimé			PRÉSENT que j'aime que tu aimes qu'il/elle/on aime que nous aimions que vous aimiez qu'ils/elles aiment
I N D I C	IMPARFAIT j'aimais tu aimais il/elle/on aimait nous aimions vous aimiez ils/elles aimaient	PLUS-QUE-PARFAIT j'avais aimée tu avais aimée il/elle/on avait aimée nous avions aimé vous aviez aimé ils/elles avaient aimé	S U B J O N C T I F		IMPARFAIT que j'aimasse que tu aimasses qu'il/elle/on aimât que nous aimassions que vous aimassiez qu'ils/elles aimassent
A T I F	PASSÉ SIMPLE j'aimai tu aimas il/elle/on aima nous aimâmes vous aimâtes ils/elles aimèrent	PASSÉ ANTÉRIEUR j'eus aimée tu eus aimée il/elle/on eut aimée nous eûmes aimé vous eûtes aimé ils/elles eurent aimé			PASSÉ que j'aie aimée que tu aies aimée qu'il/elle/on ait aimée que nous nous aimés que vous vous aimés qu'ils/elles aient aimés
	FUTUR SIMPLE j'aimerai tu aimeras il/elle/on aimera nous aimerons vous aimerez ils/elles aimeront	FUTUR ANTÉRIEUR j'aurai aimée tu auras aimée il/elle/on aura aimée nous aurons aimé vous aurez aimé ils/elles auront aimé			PLUS-QUE-PARFAIT que j'eusse aimée que tu eusses aimée qu'il/elle/on eût aimée que nous eussions aimé que vous eussiez aimé qu'ils/elles eussent aimé
C O N D I T I O N N E L	PRÉSENT j'aimerais tu aimerais il/elle/on aimerait nous aimerions vous aimeriez ils/elles aimeraient	IMPERATIF		PRÉSENT aime aimons aimez	PASSÉ aie aimé ayons aimé ayez aimé
	PASSÉ 1^{ère} FORME j'aurais aimée tu aurais aimée il/elle/on aurait aimée nous aurions aimé vous auriez aimé ils/elles auraient aimé	PARTICIPE		PRÉSENT aimant	PASSÉ aimé, ée ayant aimé
	PASSÉ 2^{ème} FORME j'eusse aimé tu eusses aimé il / elle eût aimé nous eussions aimé vous eussiez aimé ils/elles eussent aimé	INFINITIF		PRÉSENT aimer	PASSÉ avoir aimé

**Figure 10. Table de conjugaison d'aimer (modèle du 1^{er} groupe)
Micro-Robert, 2006, n.p., comptant 126 formes distinctes régulières
(y compris localement homographiques, ce qui encourage l'analogie).**

Laurence Lentin, dans « Caractéristiques de l'apprentissage du langage », conférence publiée par Claudette Lonjout sur le site de l'AME79 (Association des maîtres d'école des Deux-Sèvres) (consulté le 22 mars 2015), précise à ce sujet : « Ce n'est ni la quantité de vocabulaire ni la correction grammaticale qui justifient les difficultés d'un enfant puisque la qualité du fonctionnement langagier n'est pas amoindri à cause de cela. Si on compare un enfant en difficulté avec les autres, on constate que la syntaxe, l'agencement des mots les uns par rapport aux autres et des phrases les uns par rapport aux autres, est essentiel pour

savoir parler ». Selon L. Lentin, « l'enfant sait parler lorsqu'il maîtrise un fonctionnement syntaxique lui permettant d'énoncer explicitement au moyen du seul langage une pensée ou un enchaînement de pensées en ou hors situation. » « L'enfant ne reçoit pas de leçon de syntaxe. Il apprend intuitivement dans ses échanges avec les autres dans un fonctionnement inconscient. [...] L'enfant qui ne maîtrise pas à l'oral ce qui est à l'intersection de l'oral et de l'écrit ne peut pas passer à la langue écrite. »⁴⁷

N°	énoncé (la faute est soulignée)	analyse
1	Il m'avait annoncé un coût inférieure	faute d'accord sur le genre (adjonction)
2	Je serais plus agressif alors que lui sera sur la défensive	(1) faute de désinence temporelle : le conditionnel pour le futur (homophones hétérographes) (2) faute d'accent phonétique (omission) (3) faute de graphématique (adjonction d'un « s »)
3	Deux meilleurs amis qui discutent de problème personnels	faute d'accord sur le nombre (omission)
4	le patient à mal depuis un certains tps	(1) faute d'accent grammatical (diacritique préposition / verbe), homophone hétérographe (adjonction) (2) faute d'accord sur le nombre (adjonction) (3) atteinte à la politesse (v. maxime conversationnelle de Paul Grice : « Soyez poli »)
5	Cette scène est censée regrouper ces sept contextes	faute de morphologie (sept > septième), les adjectifs numéraux cardinaux sont invariables (adjonction)
6	des élèves seront différents selon le professeur	(1) solécisme : la forme existe (« nous seront ») mais n'est pas employée au bon endroit (à droite de « ils ») (2) faute d'usage (interférence de « celui, celle »)

⁴⁷. Rappelons que pour Laurence Lentin, la syntaxe du français se met en place chez l'enfant par étapes discontinues jusque vers l'âge de 18 - 20 ans ; elle s'achève – lorsque les conditions socio-culturelles s'y prêtent – par la maîtrise des trois traits les plus complexes de la grammaire française : (1) l'expression de passifs complets (c.-à-d. à complément d'agent explicite) ; (2) l'accord du participe passé conjugué avec « avoir » et des pronominaux (« elle a été surprise » [syRpRiz] ; « les erreurs qu'il a admises » [admiz]) ; (3) la syntaxe de « dont ». De telles compétences ne sont acquises que par moins de 10 % de la population française (voir aussi sur ce sujet Elisabeth Bautier, Pratiques langagières, pratiques sociales, De la sociolinguistique à la sociologie de langue, Paris, L'Harmattan, 1995).

7	des affinités qu'ils ont développé avec d'autres personnes	faute d'accord du PP conjugué avec avoir (problème récurrent, voir (<i>v.infra.</i> p. 233, 270))
8	La relation définie une proximité entre deux personnes	faute de morphologie, confusion entre base nominale et base verbale de l'énoncé (homophones hétérographes)
9	On aura pas les mêmes sujets de conversation	omission de la première moitié de la négation (faute fréquente dans ce cotexte)
10	Je la laverais le mois prochain	faute de tiroir temporel, v. cas n° 2
11	celle-ci influence la manière qu'on les personnes de s'exprimer entre elles	faute de morphologie, confusion entre pronom et verbe en situation d'inversion de l'ordre SVO en OVS (homophones hétérographes)
12	Le patient veut être soigner et veu <u>x</u> avoir	(1) solécisme : faute de morphologie, confusion entre PP et INF homophones hétérographes (2) solécisme : faute de morphologie, confusion entre 1 ^{ère} ou 2 ^{ème} et 3 ^{ème} personne du verbe
13	James m'a raconter que Eva avait voler l'avion de Marc	(1) solécisme : faute de morphologie, confusion entre PP et INF homophones hétérographes (2) faute de phonétique, fausse règle de non-élision devant une voyelle initiale de nom propre (3) même faute qu'en (1).
14	L'action se déroule dans l'environnement propice à l'action	faute d'accent phonétique (omission)
15	On ne peut s'empêcher de repenser à ce qu'il avait dit préalablement	(1) faute d'accent phonétique (omission) (2) faute d'accent grammatical (3) faute de morphologie, confusion entre forme personnelle et PP (4) même faute qu'en (1).
16	N'oublie pas ta serviette !	faute de morphologie, confusion nom / verbe (« un oubli » vs « il oublie ») et sur les formes du mode impératif (« tu oublies » > « oublie ! »)
17	ne plus faire appelle à ses services	faute de morphologie, confusion nom / verbe (« un appel » vs « il appelle »)
18	de par leur relation passé, leurs sentiment <u>s</u> .	(1) faute d'accord en genre (2) faute d'accord en nombre
19	la façon dont on perçois l'autre, quel place nous lui accordons	(1) faute d'accord en personne (2) faute d'accord en genre

20	Tout nos sens nous poussent à communiquer	faute d'accord en nombre
21	Si l'information était correct	faute d'accord en genre
22	le prix auquel il s'attendait n'est pas du tout respecter	(1) faute d'accord en genre (2) solécisme : faute de morphologie, confusion entre PP et INF homophones hétérographes
23	comment vont être interprétés les choses par l'interlocuteur	(1) faute d'accord (de droite à gauche) en genre et en nombre (2) faute d'accord en nombre
24	Le langage des sourds	faute d'accord en nombre
25	Ce qui biensur introduit un malaise	faute de segmentation
26	Le lien qui les lie est l'amitié	faute d'accord en nombre, accord du verbe avec le COD « les » au lieu du sujet, anaphore (« qui ») mal perçue
27	chaque interlocuteurs s'adresse à l'autre	faute d'accord en nombre
28	j'écoute la personne compétante	(1) faute d'accent phonétique (2) barbarisme : faute de morphologie dans la composition du mot ; il n'existe pas de verbe « compéter » dont puisse dériver un participe présent et un adjectif verbal (cf. délinquant < délinquer, verbe. disparu)
29	pour entammer l'entretien on employe	(1) faute dite d'« usage » . (2) confusion entre classe ou catégorie du nom et du verbe (règle morphologique inconnue du scripteur) (3) barbarisme : faute de morphologie et de phonétique, le « y » notant un jod. Le scripteur a noté [ãplwajə] au lieu de [ãplwa] (sans le savoir !). Analogie avec « employer ».
30	il y a du relationnel qui est naït entre eux	faute sur des homophones hétérographes ; confusion de la forme personnelle avec le PP
31	Vous devrais y entrer le montant que vous avez emprunter	(1) faute de personne et faute de temps combinées (2) confusion INF / PP du 1 ^{er} groupe, homophones hétérographes
32	Une enquête de satisfaction.	(1) faute d'accent historique (< « enqueste », cf. « question »)

33	Sans en enlevé une autre	confusion INF / PP du 1 ^{er} groupe, homophones hétérographes
34	Je vous pri <u>s</u> d'agr <u>ée</u> mes salutations distingu <u>és</u>	(1) faute de morphologie, solécisme, confusion d'homophones hétérographes, erreur sur le temps : passé simple de « prendre », irrégulier mais fréquent, au lieu de présent de « prier », régulier mais rare. (2) faute phonétique, le 2 ^{ème} son [e] d'[agree] n'est pas rendu ; solécisme (« il agr <u>ée</u> » existe) (3) faute d'accord en genre
35	le service des ressources humaines qui vous donner <u>ons</u> plus de précisi <u>on</u>	(1) faute de personne due à l'homophonie hétérographe de « donner <u>ons</u> » vs « donner <u>ont</u> » (2) faute d'accord en nombre, mauvaise appréciation du sémantisme du nombre sur le mot précision (cf. « mécanisme de précisi <u>on</u> » vs « des précisi <u>ons</u> »)
36	Nous souhaitons à vous remerci <u>er</u>	faute de langue, adjonction, interférence possible de « Nous tenons à... »
37	Nous vous demandons de contact <u>é</u> vos clients et vous leur proposera <u>is</u> donc un rendez-vous	(1) confusion INF / PP (2) faute de désinence (mode et personne) : confusion du futur et du conditionnel, confusion de la 1 ^{ère} ou 2 ^{ème} pers. Sing. Et de la 2 ^{ème} pers. Plur. (homophones hétérographes du 1 ^{er} groupe)
38	Suite à un questionnaire de satisfaction rempli <u>s</u> par	faute de nombre ou assimilation
39	le pouvoir de fait <u>ü</u> réaliser plus de rendez-vous qui débouchera <u>ü</u> forc <u>em</u> ent sur	(1) faute de langue, PP à la place d'INF malgré l'absence d'homophonie (2) faute de nombre (manque « ent ») plutôt que de mode (irréel du présent) (3) faute d'accent phonétique
40	Chaque étape <u>son</u> t franchi avec du temps car la <u>com</u> mission d'expert <u>u</u> valident le principe de la	(1) rare faute de langue sur le nombre (2) faute de morphologie lexicale (« col- » + « mission » > « commission », cf. « commettre ») (3) faute de sémantique sur le nombre, omission (4) faute d'accord sujet – verbe (accord avec le référent d'« experts »)

Tableau 8. Typologie de fautes inhérentes à la morphologie du français.
Relevé proposé par Loïc Drouallière, *op. cit.* p. 265-268 (la colonne 3 donne notre analyse des fautes)

On compte 67 fautes pour 40 énoncés (350 mots), soit une moyenne de 1,7 faute par énoncé et de 19 fautes pour 100 mots, mais ces proportions sont dépourvues de signification compte tenu de la composition strictement qualitative du corpus. Les fautes de ponctuation n'ont pas été relevées par Loïc Drouallière, mais ses fac-similés de lignes manuscrites d'étudiants de l'IUT de Toulon révèlent de nombreuses fautes d'accent phonétique et d'accent grammatical.

Hors la typologie proposée, cet ouvrage explique d'une manière claire l'approche quantitative de la faute, une manière simple qui permet de mesurer le degré de fréquence des erreurs. Notre propre analyse de fautes (tableau ci-dessus) montre que les bacheliers Français font des fautes « faciles » ou « de niveau 1 » telles que « les *chose », « les *sourd ».

2.3.2.8 Michèle Debrenne (2011)

La typologie de Mortamet & conac'h (v. *supra*. p. 83) a coïncidé avec la publication, la même année, aux éditions Lambert-Lucas de Limoges, d'un ouvrage sur l'erreur intitulée *Les erreurs de français des russophones*. Son auteur Michèle Débrenne, (2011) propose une typologie exhaustive sur la base d'une analyse d'un corpus de 10 000 erreurs systématiquement relevées des copies du DALF des étudiants de français de l'université de Novosibirsk, Russie.

La typologie dont nous nous sommes en partie inspirés présente un plan simple : lexicale, orthographe, grammaire en vue de l'amélioration des manuels russes de FLE. Cette façon de concevoir une typologie : complète simple précise et opératoire a été au centre d'une dernière typologie élaborée par Katoozian, (2013 :76) dans sa thèse de doctorat qui se voulait une description des erreurs commises par les étudiants iraniens de français.

L'étude de Michèle Debrenne, *Les Erreurs de français des russophones* (Limoges, Lambert-Lucas, 2011), est intéressante à plus d'un titre. Notons d'abord qu'il est la traduction française d'un ouvrage russe qui fait aujourd'hui référence en Russie. Nous l'avons découvert en 2015, après avoir défini notre sujet et évalué notre corpus par sondage à 7 600 erreurs (on verra qu'il plus de 12 000, ponctuation et diacritiques compris). Michèle Debrenne utilise de son côté un corpus de 10 000 erreurs relevées de 1999 à 2004 dans les copies d'examen de fin d'études universitaires russes en langue française, ce qui lui permet de proposer une typologie, à priori, complète des fautes. Elle centre son analyse sur l'impact du substrat du russe LM sur la performance linguistique finale de jeunes adultes à l'issue d'un parcours pédagogique lui aussi complet : l'examen du DALF – Diplôme Approfondi

de Langue Française – correspond à un cycle de formation de 1 000 heures. Puis elle en tire des préconisations, des conseils de méthodologie pour l’enseignement du FLE deuxième langue étrangère (l’anglais étant la première) en Russie. Comme elle l’écrit, « le corpus renvoie à des objectifs de formation et permet d’évaluer les méthodologies mises en œuvre dans l’enseignement russe du FLE » (*op. cit.* p. 8). Elle poursuit : « C’est d’ailleurs la raison pour laquelle le classement des erreurs ne se réfère pas à une description scientifique du français [mais a] recours à deux critères : (1) les catégories grammaticales scolaires des mots concernés et (2) les causes probables d’erreur, à commencer par les interférences de la langue maternelle des locuteurs » (*ibid.*). Elle précise que les cotextes suffisent presque toujours à reconstituer la cause de la faute (généralement une interférence du russe ou de l’anglais ou une analogie du français au français).

Nous avons adopté le même principe pour établir nos résultats dans les termes de la grammaire scolaire française standard (de qualité universitaire), en réservant l’approche linguistique aux explications et commentaires de fautes. Nous souhaitons que nos résultats soient compréhensibles par les enseignants intéressés, par les parents d’élèves, par les décideurs pédagogiques et politiques, et non par les seuls linguistes experts⁴⁸. La ligne de partage entre grammaire et linguistique est claire : comme l’expriment les titres des ouvrages de Joëlle Gardes-Tamine et de Jean-Louis Chiss, Jacques Filliolet et Dominique Maingueneau, on a d’un côté *La Grammaire : phonologie, morphologie, lexicologie*, Paris, Armand Colin, 1990, et de l’autre *Linguistique française : notions fondamentales, phonétique, lexique*, Paris, Hachette, 1993. Le premier titre est destiné aux étudiants de licence ; le second aux enseignants et aux chercheurs⁴⁹.

Jean-Christophe Pellat pose à ce sujet le problème de la « transposition didactique » ainsi décrite par Loïc Drouallière (*ibid.*) : « Les grammaires scolaires se sont remplies de concepts scientifiques sans réelle prise en compte des capacités des élèves. » « La linguistique a

⁴⁸. Cette question est aussi discutée par Claude Vargas et par Danièle Manesse (cités par Loïc Drouallière, *op. cit.* p. 75-76) : « Indépendamment des prérequis grammaticaux nécessaires, [l]es élèves sont désormais censés distinguer une progression à thèmes dérivés d’une progression linéaire, décrire un schéma actantiel, imiter une reprise anaphorique ou une emphase, reconnaître la dimension perlocutoire d’une phrase dans une situation d’énonciation. Le didacticien Claude Vargas suggère que [...] si ce métalangage s’adresse aux seuls professeurs, l’élève se retrouve dans une situation ambiguë où il est censé maîtriser une notion abstraite sans pouvoir lui attribuer une dénomination [...]. Issues de la recherche en linguistique, l’introduction des théories de l’énonciation dans les programmes “a de fait marginalisé l’étude des outils de la langue et celle de l’orthographe, en particulier” » (D. Manesse) (D. Manesse et D. Cogis, 2007, *Orthographe : à qui la faute ?* Paris, ESF). Claude Vargas ajoute en note : « [Le] document d’accompagnement des programmes de Troisième [précise que] “cette terminologie n’a pas à être apprise par les élèves de 3ème” ». Loïc Drouallière ne donne pas Claude Vargas dans sa bibliographie ; il est possible qu’il cite *Grammaire pour enseigner - Une nouvelle approche théorique et didactique*, Paris, Armand Colin, 1995.

⁴⁹. Séminaire de méthodologie de Marc Arabyan, Mascara, 2009.

imposé aux élèves du collège un modèle d'apprentissage de la grammaire «qui convoque des outils d'analyse ne pouvant appartenir qu'aux initiés» (Cécile Ladjali, 2007, *Mauvaise langue*, Paris, Seuil) ». Jusque dans les années quatre-vingt, les parents étaient en mesure de rassembler leurs souvenirs pour suivre leurs enfants lors des leçons de grammaire, mais « la nouvelle terminologie structuraliste a créé un fossé générationnel impossible à combler » (Loïc Drouallière, *op. cit.* p. 76). Dans un rapport de 2002, l'Inspection générale souligne le « *risque pour l'élève [d'autant plus grand qu'il est issu des classes populaires] qui n'est pas capable de comprendre le sens de l'enseignement qu'il reçoit* », car « *les pratiques linguistiques familiales qui privilégient l'oral ne lui permettent pas de bénéficier d'un soutien parallèle* ». L'avènement de la grammaire de texte – au détriment de la grammaire de phrase – s'est effectué selon Anita Carlotti (2011 :23) par le recours à un vocabulaire universitaire spécialisé ; les élèves et leurs parents se sont sentis perdus tandis que les enseignants ont émis des réserves. C'est là, à notre sens, une des erreurs comises lors de la réforme de l'éducation nationale algérienne.

Comme cela a été cité plus haut, la typologie de M. Debrenne résumé dans le tableau suivant présenté un plan simple et facile d'accès.

Ordre d'exposition	Unité	Définition
1	Lexique	Un mot est mis pour un autre
2	Orthographe	(a) d'usage, concerne la composition régulière ou irrégulière (exceptionnelle) des mots (étymologie, lettres historiques, dissimilation sémantique, dérivation...) ; (b) grammaticale, concerne principalement les accords en genre et en nombre (fautes par défaut ou par excès) et les marques verbales temporelles-personnelles.
3	Morphologie	emploi d'une forme inexistante en français, « barbarisme »
4	Grammaire	une bonne forme est placée au mauvais endroit, « solécisme »

Tableau 9. Plan de l'analyse de Michèle Debrenne

C'est d'ailleurs pour cette raison que la phonétique et la phonologie n'apparaissent pas en tant que telles dans sa typologie, sinon sous les entrées « consonne » et « voyelle ». Le

programme correspondant est donné par la table des matières que nous résumons comme suit :

LEXIQUE

- Confusion des parties du discours : adverbes / adjectifs, substantifs / adjectifs, verbes / substantifs ;
- Compositions erronées : préfixes, radicaux, suffixes ;
- Calques (du russe, de l'anglais) ;
- Emprunts erronés ;
- Interférences intra- et interlinguistiques : faux amis et autres ;
- Registre (trop familier, trop élevé).

ORTHOGRAPHE

- Orthographe lexicale :
 - Omission d'éléments : voyelles muettes, signes diacritiques, consonnes muettes en position finale, cas des groupes de lettres, syllabes ;
 - Adjonction d'éléments : voyelles, signes diacritiques, consonnes ;
 - Remplacement de graphèmes : consonnes muettes, voyelles, consonnes, signes diacritiques, interversions ;
 - Transcription de phonèmes vocaliques, consonnantiques ;
- Orthographe grammaticale :
 - Erreurs sur les marques de genre, de nombre et les désinences verbales (v. infra) ;
 - Erreurs sur l'article (formes contractées) ;
- Formes composées :
 - Erreurs dans la formation des temps verbaux analytiques ;
 - Locutions adverbiales et prépositionnelles mal formées ;
 - Locutions figées mal formées : problèmes sur le déterminant, le plérème, les idiotismes (confusions de gallicismes).

3. GRAMMAIRE

- Expression du genre : fautes sur l'article⁵⁰, l'adjectif ou le participe, sur le genre au pluriel, sur le genre du nom (différent en français et en russe) ;
- Expression du nombre : cas du substantif ; erreur sur la marque ; cas des déterminants, des adjectifs et participes ; erreurs cumulées (genre + nombre) ; accord sujet — verbe ;

⁵⁰. La langue russe accordant peu de place à l'article, cette catégorie est particulièrement développée dans la nomenclature de Debrenne.

- Expression du degré et de la comparaison ;
- Expression du défini / indéfini, partitif : erreur de choix, de forme, combinaison d'erreurs ; idiotismes ; quantité ;
 - L'article défini introduit un référent unique ;
 - L'article défini introduit un substantif de sens général ;
 - L'article défini marque le déjà dit dans le discours ;
 - Omission et adjonction erronée de l'article dans différents contextes ;
 - Autres déterminants (« adjectifs non qualificatifs ») : possessif, démonstratif, indéfini, cas de tel ;
- Expression de la voix, du temps et du mode du verbe :
 - Formes active, passive et pronominale ;
 - Constructions impersonnelles (on, il) ;
- Choix du temps : passé composé / imparfait vs présent, imparfait vs passé composé et l'inverse, erreurs de concordance ; participes présents et gérondifs
 - Confusion des modes indicatif et subjonctif, subjonctif et conditionnel ; indicatif futur ou conditionnel après si ;
- Expression de la causalité : choix du verbe et construction ;
- Expression de la transitivité / intransitivité ; catégorie du complément, choix de la préposition ; groupe nominal, adjectival, verbal ;
- Les prépositions et la circonstance ;
- Expression de l'attribut [N₁ cop. N₂] ;
- La conjonction dans les subordonnées ;
- L'expression de la personne par les pronoms
 - Pronoms personnels et démonstratifs
 - Confusion de formes paronymiques
 - Omission du démonstratif avec une proposition relative
 - Erreurs dans l'emploi de celui # celui-ci / celui-là
 - Pronoms relatifs
- L'expression de la négation et de l'interrogation
 - Adjonction, omission, confusion de particules
 - L'interrogation directe
- Ordre des mots et ponctuation⁵¹.

⁵¹. Ordre des mots et ponctuation étant à quelques exceptions près voisines en russe, en anglais et en français, les fautes sont peu nombreuses.

La conclusion que l'on peut tirer de la typologie de Michèle Debrenne, c'est qu'elle reproduit le plan d'un manuel de grammaire scolaire : d'une part il n'est pratiquement pas de point d'enseignement de grammaire française qui ne fasse l'objet de fautes⁵² –, d'autre part, la typologie semble pertinente, car toutes les fautes possibles (relevées dans notre corpus) y trouvent leur place – ce qui est rassurant. On notera qu'à la différence de la grille de Nina Catach et Alii, qui s'adresse aux enseignants de FLM de l'école primaire française, celle de Michèle Debrenne vise des professeurs de l'enseignement de FLE pour des adultes étrangers, adultes déjà dotés d'une compétence avancée en linguistiques russe et anglaise. Corollairement, il doit être possible de procéder à des évaluations positives, qui consisteraient à comptabiliser non pas les fautes mais les réussites, comme le suggère Loïc Drouallière (parmi d'autres).

Si le chapitre de la grammaire est très développé par rapport à ceux du lexique et de l'orthographe, c'est parce qu'il rend compte des spécificités de la langue française par rapport à celles de la langue russe : c'est le plus linguistique de tous.

La typologie de Michèle Debrenne se retrouve dans l'index des notions placé à la fin de son ouvrage. Les entrées sont au nombre de 184, soit une centaine de termes supplémentaires par rapport à la grille de Nina Catach, ce qui s'explique par le fait que l'auteur utilise toute la nomenclature grammaticale scolaire⁵³ :

- A accent (diacritique), aigu, grave, circonflexe ; accord (en genre, en nombre) ; actant (v. aussi circonstant, sujet et complément) ; adjectif ; adverbe ; affixes ; alphabet ; alternance codique ; analogie (erreur par —), analogue, analogique (v. aussi assimilation) ; anglais (source d'erreurs) ; apostrophe ; article (v. aussi défini, indéfini, partitif) ; assimilation ; auxiliaire.
- B barbarisme.
- C calque lexical, syntaxique (v. aussi traduction) ; catégorie (grammaticale, v. aussi partie du discours) ; causalité, causatif, cause (expression de la —) (v. aussi factitif) ; cédille ; cénème ; champ sémantique (v. aussi famille) ; circonstant ; commutation ; comparaison, comparatif ; complément ; composé (forme, mot, temps) ; composition (par affixes) ; conceptualisation ; concordance des temps ; conditionnel ; conjonction, construction ou locution conjonctive ; conjugaison ; consonne, consonnantique ;

⁵². André Chervel a montré dans *Histoire de la grammaire scolaire (Et il fallut apprendre à écrire à tous les petits Français...)*, Paris, Payot, 1977, que la grammaire scolaire française est une grammaire de l'orthographe (Séminaire de méthodologie de Marc. Arabyan, Mascara, 2009).

⁵³. Une vingtaine d'entrées liées à la langue russe ont été supprimées. Nous séparons les entrées par des points-virgules.

- construction ; contexte (v. aussi cotexte et référent) ; contractées (formes —, préposition + article) ; contresens ; copule (être) ; correspondant (forme ou mot — en russe, en anglais, en français) ; cotexte ; cyrillique (vs latin, lettres latines, v. aussi lettre).
- D défini (article) ; degré de l'adjectif ; démonstratif (déterminant, adjectif, pronom) ; dérivation ; déterminant (autre que l'article, adjectif indéfini, démonstratif, possessif...) ; déverbal ; diacritique ; dictionnaire ; discours (direct, indirect, rapporté) ; discours (vs langue) ; discrimination ; doute (expression du —).
- E e muet (schwa), élision ; écrit vs oral ; emprunt ; équivalent (d'une langue à l'autre, v. aussi faux ami) ; ethnonyme (v. aussi nom de personne et toponyme) ; étymologie ; euphémisme ; expression figée (v. aussi idiomatique, gallicisme) ; extralinguistique.
- F factitif ; famille lexicale, sémantique ; faux amis ; féminin (v. aussi genre et masculin) ; finale ; francophones (erreurs faites par les —) ; fréquence (d'erreurs) ; futur (du verbe).
- G gallicisme ; genre (v. aussi féminin et masculin) ; gérondif (v. aussi participe présent) ; grammaire, grammatical ; graphème (v. aussi phonème) ; groupe verbal ; guillemets.
- H hétérographe, hétérographie ; homographe, homographie ; homonyme, homonymie ; homophone, homophonie ; hypercorrection.
- I idiomatique (expression), idiotisme (v. aussi gallicisme) ; imparfait (temps verbal) ; impersonnel (voix de la conjugaison du verbe français) ; indéfini (article) ; influence (v. aussi calque, équivalent, interférence) ; interférence ; interlangue (de l'apprenant) ; interrogation ; interversion ; intransitif, intransitivité (v. aussi rection) ; intrinsèque (difficulté du français) ; invariable.
- L lacune (oubli d'un mot) ; langue maternelle ; lapsus calami ; latin (étymologie, alphabet) ; lecture ; lettre (omise, intervertie, abusive) ; lexème recherché, lexème choisi ; lexical (domaine, morphème, etc.), lexique ; liaison ; lieu (complément) ; locuteur natif (v. aussi francophone) ; locution (verbale, adverbiale, prépositionnelle, etc.) (figée, v. aussi idiotisme).
- M majuscule ; manuels de FLE ; marque (de genre, de nombre...) ; masculin ; métalangage ; modalisation ; mode (du verbe) ; morphème, morphologie (constructionnelle, flexionnelle), catégorie morphologique.
- N nasale (voyelle) ; nature grammaticale (v. aussi catégorie, partie du discours) ; négation, construction négative ; néologie, néologisme (création d'un mot inexistant,

- v. aussi barbarisme), mot nouveau ; neutre (forme) ; nom (de nationalité, de personne, de profession) ; nombre ; nuance (de sens entre termes voisins) ; numéral.
- O opinion (verbe d'—) ; oral ; ordre (des mots, des propositions dans la phrase).
- P paradigme, paradigmatic (série, assimilation, création) ; paronyme, paronymie, paronymique ; participe (passé, présent, composé) (v. aussi gérondif) ; particule ; partie du discours (partes orationis) (v. aussi catégorie grammaticale) ; partitif ; passage à l'écrit ; passé (simple, composé..., temps de la conjugaison verbale) ; passif (vs actif, voix de la conjugaison verbale) ; périphrase ; personne, personnel (diaphore, v. aussi référent, pronom ou déterminant, impersonnel) ; phonème, phonétique, phonologique (v. aussi son) ; phrase, phrase complexe ; pluralia tantum ; pluriel (v. aussi nombre et singulier) ; polysème, polysémie, polysémique ; ponctuation ; position (initiale, médiane ou finale dans le mot) ; possessif (pronom et déterminant) ; préfixe ; premier groupe (conjugaison) ; préposition (v. aussi rection) ; présent ; pronom (personnel, possessif, démonstratif, relatif...) ; pronominal ; prononciation ; proposition, principale.
- Q quantité (expression de la).
- R radical ; rection ; référent ; registre (relevé ou soutenu vs familier) ; remplacement.
- S segmentation ; sémantique ; signification ; singulier (v. aussi nombre, pluriel) ; son (au sens phonétique ou phonologique) ; subjonctif ; subordonnée, subordination ; substantif, substantivation (v. aussi déverbal) ; suffixation, suffixe ; sujet (du verbe) ; superlatif ; syllabe, syllabique ; synonyme ; syntagme, syntagmatique ; syntaxe.
- T temps, temporalité ; terminaison ; tiret ; traduction (cause d'erreur) ; transitivité (v. aussi intransitivité et rection).
- U, V verbe, verbal ; voisin (forme ou sens) ; voix (active, passive, pronominale), actif, passif, pronominale ; voyelle.

On en retiendra que dans la nomenclature FLE de Debrenne, des termes ou thèmes sont communs avec la nomenclature FLM de Pellat (v. *supra*. p.67), tandis que d'autres lui sont exclusifs, et pointent des objets didactiques propres au FLE. Nous y reviendrons dans le chapitre consacré à l'analyse.

2.3.2.9 Les grilles d'analyse lexicale (Marc Arabyan 2015)

Les revues concernées par l'analyse lexicale et grammaticale de la langue française sont nombreuses. On peut citer notamment *Langue française*, *Langage*, *Études de linguistique appliquée*, *Semen et L'Information grammaticale*, sans qu'il soit possible de recenser tous les numéros qui entrent dans le champ de notre sujet. À titre d'échantillon, Marc Arabyan a distribué dans son séminaire de formation de formateurs en FLE de l'EDAF (Tiaret, mars 2008) le tableau suivant de difficultés inhérentes à la langue française montrant le lien entre la morphosyntaxe et la sémantique lexicale.

Premier mot (consonne)	Second mot (voyelle)	Combinaison	Usuels	Autres
mots-graphèmes			homophones hétérographes monosyllabiques	
ç'	a	ç'a (été)	ça, sa	
c'	en	c'en	s'en, sans	sens, sent cent, cents sang, sangs
	est	c'est	s'est cet, cette ces, ses	sept sais, sait
d'	en	d'en	dans	dent, dents
	où	d'où		doux
	y	d'y	dis, dit	dix
l'	a, as	l'a, l'as	la	las
	ont	l'ont	l'on	long, longs
	en	l'en	l'an	lent, lents
	es, est	l'es, l'est	l'ai, l'aie, l'ait l'aies..., les	laid, laids lait, laits lé, lés
	y	l'y		lis, lit lit, lits lie, lies, lient
m'	a, as	m'a, m'as	ma	mas mâts mats
	ont	m'ont	mon	mont, monts
	en	m'en		mens, ment

	es, est	m'es, m'est	mes, mais m'aies, m'ait, m'aient	mai, met, mets
	y	m'y		mis, mit, mi, Mi, mie
n'	es, est	n'es, n'est	n'aie, etc.	naît, né, née, nées, nez
	ont	n'ont	non	nom, noms
	y	n'y	ni	nie, nies, nient, nid, nids
qu'	en	qu'en		quand, quant
	où	qu'où		cou, cous, couds, coud, coup, coups
	y	qu'y	qui, qu'il y, qu'il l'y	
s'	est	s'est	c'est	(v. <i>supra</i>)
	en	s'en	c'en	(v. <i>supra</i>)
	y	s'y	si	scie, scies, scient, si, six
t'	a	t'a	ta	tas
	ont	t'ont	ton	tond, tonds thon, thons
	es, est	t'es, t'est	tes t'aie, t'aient, tais, tait	thé, taie, taies
	en	t'en		tant, temps, taon, taons, tend, tends

**Tableau 10. De la morphosyntaxe à la morphologie et à la sémantique lexicale
(d'après M. Arabyan, 2009)**

Ce tableau préparatif à la publication de « La dictée dialoguée » (M. Arabyan 1990 : 59-79) récapitule les emplois des 9 mots français formés d'une seule lettre, en l'occurrence une consonne, suite à l'élision de la voyelle, mots issus de « ça », « ce », « de », « le », « me », « ne », « que », « se » et « te », pour montrer que les mots outils les plus fréquents du français fondamental ne peuvent pas être conceptualisés sans outillage métalinguistique (grammatical). Ces 9 mots-lettres, secondés par l'apostrophe, génèrent en effet 35 groupes

de mots ou combinaisons cénématiques (15 à noyau nominal et 20 à noyau verbal) concurrentes de 45 autres groupes cénématiques et de 77 plérèmes monosyllabiques, soit au total un ensemble de 157 termes dont le contrôle orthographique requiert la connaissance des catégories, natures ou classes grammaticales des mots (nom, adjectif, déterminant, verbe, adverbe, pronom, conjonction), ainsi que des fonctions (sujet, verbe, objet, circonstantiel) dans la phrase. On retrouve ici la primauté du verbe dans les questions de grammaire phrastique, l'importance pour l'orthographe des catégories grammaticales déjà soulignée par André Chervel, et la difficulté, sinon l'obstacle pédagogique, que représente l'orthographe grammaticale pour le débutant en langue (FLM et FLE confondus).

On observe aussi, ce qui pourrait constituer une conclusion sur ce sujet, qu'il n'existe pas de frontière tranchée entre l'orthographe grammaticale et l'orthographe d'usage pour les élèves qui ne maîtrisent pas complètement ces deux catégories. Pour l'élève qui débute en français en effet, c'est une distinction impossible puisque c'est cela même qui constitue le but et l'aboutissement de l'apprentissage.

Nina Catach (d'abord avec Claude Gruaz et Daniel Duprez, *L'Orthographe française : traité théorique et pratique avec des travaux d'application et leurs corrigés*, Paris, Nathan, 1980: 54, puis avec Fabrice Jejcic et l'équipe HESO *Les Listes orthographiques de base du français : les mots les plus fréquents et leurs formes fléchies les plus fréquentes*, Paris, Nathan, 1984 : 4) compte quelque 130 graphèmes en français⁵⁴, 1 337 syllabes graphiques (soit en moyenne 10 combinaisons par graphème, principalement CV ou CVC⁵⁵) pour les 3 204 mots constituant le français fondamental (FF), et quelque 4 000 formes pour les 1 620 mots les plus fréquents, soit environ 2,5 formes fléchies (en genre et en nombre pour les nominaux, en désinences de mode, de voix, de temps, de personne et de nombre pour les verbaux) par entrée lemmatisée⁵⁶ de dictionnaire. Qui plus est, on relève au fil du premier ouvrage cité plus de 320 règles de formation syllabique (principalement de type CV et

⁵⁴. Contrairement à l'opinion commune qui compte 26 graphèmes pour 37 phonèmes. La prise en compte des diacritiques (accents, tréma, cédille) et des lettres composées (« e dans le o » et « e dans le a ») fait passer l'alphabet français de 26 à 41 caractères ; cependant le français compte des graphèmes d'une lettre, de deux lettres et de trois lettres, comme par exemple dans « sot », « saut » et « sceau »

⁵⁵. V = voyelle ; C = consonne. Au XVI^e siècle, écrit Nina Catach (« L'écriture en tant que plurisystème », dans N. Catach (éd.), *Pour une théorie de la langue écrite*, Paris, CNRS, 1988, p. 257) pratiquement 100 % des syllabes françaises (orales) était ouvertes, de type CV, contre 80 % seulement aujourd'hui et 20 % de syllabes fermées, de type CVC, parce que les Français prononcent de plus en plus de consonnes. Ce constat est très important, ajoute-t-elle, dans la mesure où les morphèmes radicaux du lexique français sont généralement monosyllabiques et de type CVC : ils possèdent donc une structure différente de la syllabe orale standard.

⁵⁶. On appelle « lemme » un nominal réduit au masculin singulier ou un verbal réduit à l'infinitif, c'est-à-dire un mot qui peut être fléchi ou marqué en discours mais qui est ramené à sa forme la moins marquée pour être considéré du point de vue de la langue.

CVC), soit 2,5 règles par graphème. Sur les 60 mots les plus fréquents du FF (Catach et alii, 1980 : 57), très peu (10) sont toujours identifiés pour ce qu'ils sont et raisonnablement orthographiés : ils n'entrent pas du tout ou n'entrent que fort peu en homophonie avec d'autres mots. Ce sont, par fréquence décroissante : « bien », « enfant », « femme », « grand », « jour », « lui », « notre (nos, nous) », « petit », « pour », « votre (vos, vous) ».

Les 50 autres (et leurs 200 ou 300 flexions) sont tous impliqués dans une relation d'homophonie :

- (1) entre mots grammaticaux, du type « ou / où », « ont / ont », « leur / leurs », « et / est », et avec d'autres mots moins courants, notamment plérématiques, du type « cet / sept », « il / île », « moi / mois », « bon / bond », « par / part », « plus [ply] / plus [plys] », « faire / fer », « fit / fie », « font / fond » (sans oublier deux cas de parophonie : « avec / avait », « donc / dont ») ;
- (2) et avec des séquences de deux termes incluant ou non l'apostrophe de type « d'eux / deux / de », « avoir / à voir », « leur / l'heure », « notre / un autre », « comme / qu'homme », « il / il l' / il le »... ;

La réduction archigraphémique conseillée pour les premiers apprentissages ne prévoyant pas l'abandon de l'apostrophe est impuissante devant ce problème. On peut même penser qu'en l'occultant, elle en augmente l'impact.

Depuis 1974, la revue *Pratiques*, éditée par les linguistes de Metz autour d'André Petit Jean, publie des numéros thématiques à cheval entre la recherche fondamentale et les applications pédagogiques, tant en FLM qu'en FLE⁵⁷. Comme on le verra plus loin un article récent d'Olha Luste-Chaâ, *L'erreur lexicale dans l'analyse des productions écrites en FLE* », paru dans le n° 145-146, 2010, p. 197-210, nous a lui aussi servi de guide général pour le tri et le classement des fautes relevées dans notre corpus.

Enfin, les typologies existantes des performances en langue française des élèves, des étudiants et des adultes concernent soit l'orthographe en rapport avec la phonétique et la phonologie, la morphologie et le lexique (distinction des homophones hétérographes, dérivation et composition des plérèmes⁵⁸), soit le lexique proprement dit, c'est-à-dire

⁵⁷. Voir l'article de Jean-Pierre Benoit, « *Pratiques* de 1974 à 2007 : présentation du classement des articles et premiers constats sur les évolutions de la revue », *Pratiques*, n° 137.138, 2008, p.235-247.

⁵⁸. « Plérème » : notion linguistique traditionnellement opposée à « cénème », ou mot grammatical. En français, les cénèmes sont le plus souvent monosyllabiques, les plérèmes polysyllabiques, mais la différence essentielle est d'ordre sémantique : les cénèmes n'ont pas de référent extralinguistique (p. ex. « ne... pas... » :

l'emploi approprié des mots de la langue, en fonction de leur sens (sémantique), selon ce que le locuteur (ou le scripteur) cherche à communiquer à son interlocuteur (ou à son lecteur).

La compétence grammaticale peut s'évaluer à l'oral en recourant à une typologie telle que celle de Laurence Lentin (*Recherches sur l'acquisition du langage* I et II, 1984 et 1988), mais elle s'évalue tout aussi exactement – sinon plus – à l'écrit en recourant à une typologie des fautes d'orthographe et de lexique (de sémantique).

L'écrit permet aussi de mesurer la compétence sémiolinguistique et la grammaire de texte du sujet évalué. Quant à la grammaire de phrase (grammaire scolaire standard), elle est tout entière contenue dans l'orthographe dite "grammaticale", comme l'a montré André Chervel dans « *Et il fallut apprendre à écrire à tous les petits Français : Histoire de la grammaire scolaire*, Paris, Payot, 1977⁵⁹.

2.3.2.10 Théorie des archigraphèmes (Martinet, Catach)

Cette grille renvoie à la description de l'orthographe française de Nina Catach élaborée sur la base des travaux de linguistique structurale et fonctionnelle d'André Martinet et de sa théorie de la double articulation (1960 : 13), d'où la pertinence des tests de commutation dont le critère de décision est d'ordre sémantique. Par exemple, en français, [ra] et [ra] ont le même sens de /rat/ ; la différence entre le « r » roulé (bourguignon) et le « r » apical (parisien) n'est pas linguistiquement pertinente ; tandis qu'en portugais [caro] (« voiture ») et [caro] (« cher ») constituent une paire oppositive différenciée, d'où deux mots et deux sens différents notés /carro/ et /caro/ (*Meu carro é caro*, « Ma voiture est

la négation n'existe que dans le langage), alors que les plérèmes en ont, soit directement (la rose est le référent du nom « rose »), soit indirectement (cas des verbes, des adjectifs et des adverbes). Pour Hjelmslev Prolégomènes à une théorie du langage, résumé par Jens Holt, « Contribution à l'analyse fonctionnelle du contenu linguistique », *Langage*, n° 6, 1967, p. 59-69), les morphèmes lexicaux (syllabiques, voire infrasyllabiques) ont une charge sémantique qui en fait des unités plérématisques. Sur les morphèmes lexicaux, v. *infra*. § 2.5ce qui concerne André Martinet.

⁵⁹. L'ouvrage fondateur des enquêtes modernes sur les écarts à la norme est *La Grammaire des fautes*, d'Henri Frei (Paris, Geuthner, 1929, rééd. Rennes, Presses Universitaires de Rennes, 2011), qui fait apparaître, outre des expressions régionales, tout un parler populaire dont la régulation linguistique (« l'intercompréhensibilité ») repose sur d'autres traits que le parler cultivé parisien du XIX^e siècle (voir Henriette Walter, *L'Aventure des langues en Occident*, Paris, Robert Laffont, 1994). Sur le plan théorique et méthodologique, Henri Frei prend la suite de *L'Essai de sémantique* de Michel Bréal (Paris, Hachette, 1897, rééd. Limoges, Lambert-Lucas, 2005) dont les catégories opératoires inspirées par la psychologie sociale s'opposent aux « lois » de la phonétique et mettent l'accent sur l'aspect historique et institutionnel du langage, insistant sur le caractère arbitraire (non motivé) du lien entre signifiant et signifié (v. Ferdinand de Saussure, *Cours de linguistique générale*, Paris et Lausanne, Payot, 1916, rééd. 1972) et préfigurant la linguistique fonctionnelle d'André Martinet *Éléments de linguistique générale*, Paris, Armand Colin, 1960. Cependant, son corpus a beaucoup vieilli et il n'apporte plus beaucoup à la recherche linguistique.

chère »). Il apparaît immédiatement que l'orthographe (du moins celle des langues romanes notées par l'alphabet latin) est un instrument linguistique prioritairement fondé sur la notation de la deuxième articulation par des graphèmes (à 80 % selon Nina Catach), et secondairement sur la notation de la première articulation (à 20 % selon Nina Catach) : tel est le cas du « t » de « rat » – il s'entend dans « rate », « raton », « ratier », « ratière » et « dératiser » – qui distingue ce signe de trois autres, (1) le dieu égyptien « Ra », (2) le « ras » de « cheveux ras », « ras bord », « ras de marée » (dérivés : « rasade », « raser », « rasoir »...) et (3) l'élément « raz » de « raz-de-marée » ou « pointe du Raz ».

Nina Catach a exposé sa description à de nombreuses reprises ; elle l'a résumée dans « L'écriture en tant que plurisystème ou Théorie de L prime » (N. Catach (éd.), *Pour une théorie de la langue écrite*, Paris, CNRS, 1988 : 243-259).

Archigraphèmes	Graphème	Sous-Graphème
Voyelles		
A	a à â	(em) (prudemment) * (en) solennel * (on) (paonne)
E	[e] [ɛ] e + é (e) + é ai ê ei ë	œ (fœtus) æ (et cætera) ai (paître) *eî (reître) *ea (break)
I	I (y) ï î	hi (trahi) *ee (meeting)
O	o Au eau ô (u) (m)	ho (cahot) *oo (alcool) * aô (Saône) * ü (m) (capharnaüm)
U	u û	hu (cahute) *ü (Saül) *eu (j'ai eu)
EU	eu oeu (e)	*une (cueillir) *(ai) (faisons) *(u) (club) *(on) (monsieur) *eû (jeûne)
OU	ou où oû	*aou (saoul) *aoû (août) *(oo) (football)
AN	an am en em	*aon (faon) *aen (Caen)
IN	in	*în (cînmes)

	Im (en) ain ein	*aim (faim) yn (synthèse) ym (symphonie)
ON	On Om	*(un) (punch) *(um) (rumsteack)
UN	un	*um (parfum) Eun (à jeun)
Semi-voyelles		
Y, IL (L)	i (i) y il (I) Il	Hi (hier) *hy (hyène)
OI	oi (ou + voy.)	Oî (croît) *w (water) *(u) (jaguar) *œ (mœlle) *oê (poêle)
OIN	oin ouin	oïng (champoing)
Consonnes		
P	P	
B	b	
T	T	
D	d	
C	c + qu	
G	k q g + gu	
F	f	
V	ph v	
S	s + ss	
Z	(c) + ç (t) (+ i) (s) (intervoc.) z	
X	x cc (+ e, i) xc (+e, i)	
CH	ch	
J	J (g) + ge	
L	l	
R	r	
M	m n	
GN	gn	
NG	ng	
<p>N.B. : Il faudrait y ajouter la lettre h, équivalent du tréma à l'intérieur des mots, mais aussi « couverture » de la voyelle initiale dans certains cas : les/héros.</p>		

Tableau 11. Les 33 archigraphèmes +h du français (Catach, Gruaz et Duprez, 1995 : 14-15) cité dans Manuel Pérez, « Proposition de hiérarchisation des 45 graphèmes de base de l'orthographe du français »

(en ligne sur HAL, mars 2014, consulté le 22 mars 2015)
(on compte 71 réalisations dans la colonne de droite)

Archigraphème	Graphème	% approximatif d'utilisation	Exemple
Voyelles			
A	a à â	92 % 7 % 1 %	papa à (la ville) pâte, pâté
E	[e] e + é	99 %	mes, pré
	(e) + è	67,9 %	bec, règle
	[ɛ] ai	30 %	chair, j'aimais
	ê ei ë	2,1 %	bête, bêler pleine Noël
I	i	99 %	il
	(y)	1 %	type
	ï		héroïsme
	î		gîte
O	o	75 %	sot, sotté, cote
	au	21 %	cheveu(x), saute
	eau	3 %	oiseau
	ô		côte
	(u) (m)		minimum
U	u	100 %	tu, pluie
	û		mûr
EU[œ]	[ø] eu	93%	feu, fleur
	oeu		oeuf
	[ɔ] (e)	nom décompté	ch(e)val, autrement
OU	ou	98 %	fou
	où		où (vas-tu ?)
	oû		goût
AN	an	44 %	(un) an
	am		lampe
	en	47 %	enlever
	em		embellir
IN	in	45 %	fin impossible
	im		chien
	(en)	23 %	sain
	ain	21 %	plein
	ein		
ON	on	92 %	son
	om		ombre
UN	un	97 %	un
Semi-voyelles			
Y, IL (L)	(i)	86 %	pied
	(ï)		aiéul
	y	3 %	payer
	il (i), il	10 %	rail, raille, fille
OI	oi	100 %	loi
	(ou + voy)		loua, troua
OIN	oin	100%	moins
	ouin		chafouin, ine
Consonnes			
Les consonnes doubles (environs 2%) et les lettres muettes (environ 10%) ne sont pas décomptées)			
P	p	100 %	pont
B	b	100 %	bon

T	t	99 %	ton
D	d	100 %	don
C	c + qu	98 %	coque
G	k		coke
	q		coq
	g + gu	100 %	coguette
F	f	95 %	fou
V	ph		phare
	v	100 %	avoir
S	s + ss	69 %	sac, rosse
Z	(c) + ç	26 %	ci, ça
	(t) + (+i)	3,3 %	nation
	(s) (intervoc.)	90 %	rose
	z	10 %	zéro
X	x	84 %	axe, examen
	cc (+ e,i)		accéder, occident
	xc (+ e,i)		excés
CH	ch	100 %	cher
J	j	49 %	jeu
	(g) + ge	51 %	mangea
L	l	100 %	la
R	r		ré
M	m	100 %	mon
N	n		non
GN	gn	100 %	règne
NG	ng	100 %	parking

Tableau 12. Les 130 graphèmes du français : fréquences d'emploi
(Catach, Gruaz et Duprez, 1995, p. 12-13) Manuel Pérez, « Proposition de hiérarchisation des
45 graphèmes de base de l'orthographe du français »
(en ligne sur HAL, mars 2015, consulté le 22 mars 2015)

Ces deux tableaux sont aussi importants que l'échelle Dubois-Buyse des fréquences de mots les plus usuels et que la liste de mots du français fondamental pour construire une approche scientifique de l'évaluation des performances orthographiques des débutants en FLM et en FLE. En effet, une faute sur une consonne (graphème dont la relation au phonème est à 95 % univoque ou plus, à l'exception de ce qui concerne [cs] et [gs], [g] et [ʒ], [s] et [z]) doit rester exceptionnelle. À l'opposé, les voyelles à relation phonème – graphème univoque constituent l'exception : c'est seulement le cas de [a], [e], [i], [y], [œ], [u], [ɔ̃], [œ̃], [wa] et [wuœ̃], soit 10 cas sur 27 voyelles et semi-voyelles écrites. Trois fois plus de voyelles que de consonnes posent des problèmes au débutant.

Synthèse

Dans ce chapitre consacré à la méthodologie côté français, nous avons d'abord exposé la méthodologie de recherche qui a été discutée et validée en 2015 par notre directeur de recherche Monsieur Marc Arabyan.

L'approche en question repose sur une démarche expérimentale éprouvée qui consiste à établir des variations ou des écarts – individuels et collectifs – entre les performances écrites de nos informateurs et le français scolaire standard.

Cette approche s'appuie sur une linguistique de type dictionnaire + grammaire où chaque type d'erreur correspond à un seul fait de langue et c'est sur la base de ce même fait que l'erreur est répertoriée, quantifiée et qualifiée.

Notons que cette méthode, bien que pratique, soulève le problème que toutes les typologies ont rencontrées, en l'occurrence la possibilité qu'une seule erreur puisse relever de plusieurs catégories et par voie de fait, il devient difficile de lui allouer une seule et unique classe.

Nous avons ensuite souligné que notre recherche, comme toute autre recherche linguistique fondée sur un corpus constitué de textes d'élèves ou d'étudiants, repose sur le présupposé que cet ensemble de textes hétérogènes émane d'un « archi-locuteur », c'est-à-dire d'un unique sujet parlant-énonçant (écrivain) collectif.

Il a aussi été question dans ce chapitre de discuter des principes directeurs de l'orthographe française, de ses difficultés liées, entre autres, à la grammaire à la conjugaison, à la chaîne d'accord, etc. Notons que comme nous l'avons démontré dans le chapitre 3 (v. *supra*. p. 62), la chaîne d'accord constitue un apprentissage difficile en raison du nombre assez considérable de savoirs syntaxiques à déployer, sur les mots et leurs fonctions, le code et la reproduction des morphèmes grammaticaux et la distribution, sur une chaîne de mots, de ces marques qui nécessitent aussi de faire appel à des compétences diverses d'identification et de manipulation.

Enfin nous avons terminé ce chapitre par un tour d'horizon de différentes typologies d'erreurs connues jusqu'à aujourd'hui concernant le français écrit, de leur apport dans le domaine linguistique et didactique mais aussi des erreurs auxquelles elles ont été sujettes.

CHAPÎTRE 4

MÉTHODOLOGÏE (Côté algérien)

Etant donné l'inexistence d'une typologie qui prend en compte les erreurs en FLE en Algérie et vu que les chercheurs algériens s'inspirent, dans la plupart des cas, de la grille élaborée par l'équipe HESO ; le quatrième chapitre sera consacré à la Méthodologie (côté algérien) et développera des éléments qui nous semblent à même de nous éclairer sur le statut du français en Algérie, les particularité du français d'Algérie et enfin les moyens mis en œuvre pour sa promotion dans l'enseignement apprentissage. Les points qui seront discutés dans ce chapitre sont les suivants :

- § 3.1 Ce qu'il faut savoir sur le français en Algérie ;
- § 3.2 L'évolution de l'enseignement apprentissage du français en Algérie ;
- § 3.3 Le substrat arabe scolaire « classique » de l'apprentissage du français ;
- § 3.4 Éléments de phonologie, morphologie, syntaxe et lexicologie de l'arabe algérien ;
- § 3.5 Éléments de phonologie, morphologie, syntaxe et lexicologie du français d'Algérie ;
- § 3.6 Éléments de phonologie, morphologie, syntaxe et lexicologie de l'enseignement scolaire du français en Algérie (Programmes et Manuels d'accompagnement).

Synthèse.

4.1. Ce qu'il faut savoir sur le français en Algérie

Selon l'organisation internationale de la francophonie, l'Algérie est toujours considérée comme le deuxième pays francophone après la France avec un nombre de locuteurs avoisinant les 16 millions et ce, même si les bases de données font état de chiffres différents. Ambroise Quefelec, auteur de : *Le français en Algérie*, évalue à environ 08 million le nombre de locuteurs maîtrisant plus ou moins la langue française. « *On peut évaluer à plusieurs millions (8 millions environ) le nombre de locuteurs maîtrisant plus ou moins correctement la langue française. L'évaluation quantitative précise est certes difficile à réaliser quand les données statistiques concernant l'utilisation de telle ou telle langue sont volontairement occultées.* » (2002 : 37). L'arabe étant relégué au rang de langue étrangère, pendant la période coloniale (1830-1962), la langue française était considérée comme la seule langue officielle du pays. Après l'indépendance en 1962, la diffusion de cette langue a ralenti à cause de la politique d'arabisation qui s'est accentuée à partir de 1975⁶⁰. En dépit de cette politique et plus de quarante ans après, le français n'a pas cessé de se propager comme le montre l'enseignement dans les établissements scolaires publics et ce, en étant en concurrence avec l'anglais qui peine à le remplacer car toujours peu utilisé malgré les grands efforts pour le promouvoir. Cela dit, que ce soit en Algérie, en Afrique ou dans les autres aires de la francophonie, le français n'est pas toujours écrit ou parlé de la même manière cela s'explique par le contact avec la langue des autochtones qui, cela va de soi, a créé les variétés connues et peu sujettes à des études.

4.1.1 Les variétés du français en Algérie

4.1.1.1 La variété basilectale

Parlant avec un français rudimentaire et peu développé, il concerne un groupe de locuteurs peu alphabétisés qui ont appris à s'exprimer en français en rentrant en contact avec les francophones.⁶¹

4.1.1.2 La variété acrolectale

Un groupe de locuteurs qualifiés d'élitaire ayant été formé dans des écoles à régime français ou même dans des universités françaises et ayant, dans des communications en

⁶⁰« ...la création de sections d'études arabisées à partir de 1975 dans le cycle secondaire, l'arabisation est intégrale en 1980 dans l'enseignement supérieur »

⁶¹ Idem.p, 119.

situation formelle, une maîtrise parfaite de la langue. Ce groupe est considéré *comme l'élite* francophone de par des indices de réussite à la fois sociale qu'économique. Ceux-là préfèrent, pour la plupart dans les interactions sociales de faire usage du français (Ambroise Queffélec, 2002 : 21)

4.1.1.3 La variété mésolectale

Intermédiaire, c'est ce que l'on rencontre chez les sujets ayant suivi un cursus d'études dans les écoles algériennes et ce, jusqu'à la fin des deux cycles moyen et secondaire. Cette variété qualifiée d'endogène est utilisée par la presse, par les enseignants et les étudiants qui ne manquent pas d'enrichir le français d'idiomes locaux d'emprunts et de néologismes.

À cet effet, Ambroise Queffélec avec la collaboration de Yacine Derradji, Valéry Debov, Dalila Smaali-Dekdouk et Yasmina Cherrad-Benchebra (2002 : 9 à 29) ont fait dans la partie appelée Sociolinguistique de l'Algérie un inventaire lexical faisant état de 1600 lexies et suggèrent des explications à ces unités lexicales, mots ou expressions. « *En net décalage par rapport à la norme exogène du français véhiculée par l'institution scolaire et universitaire, elle traduit l'attitude désinvolte du sujet parlant algérien à l'égard du français* ». (op. cit. p. 16). C'est, en fait, à ce public que s'intéresse cette recherche.

Cela dit, nous ne pouvons prétendre répondre à nos interrogations sans aborder le sujet du statut du français au sein de l'école algérienne. En effet, selon la loi d'Orientation sur l'Éducation : l'école algérienne assure « *les fonctions d'instruction, de socialisation et de qualification* » doit selon le Référentiel Général des Programmes, Loi d'Orientation sur l'Éducation Nationale n°08-04 du 23 janvier 2008, Chap. II, art.4, permettre la maîtrise d'au moins deux langues étrangères dont le français qui est « *enseigné en tant qu'outil de communication permettant l'accès direct à la pensée universelle, en suscitant des interactions fécondes avec les langues et cultures nationales* ».

L'école donc gère et « *assure les fonctions d'instruction, de socialisation et de qualification* » elle permet aussi selon le même Référentiel « *la maîtrise d'au moins deux langues étrangères en tant qu'ouverture sur le monde et moyen d'accès à la documentation et aux échanges avec les cultures et les civilisations étrangères* ». Autrement dit, elle prévoit de garantir une ouverture sur le monde par le biais d'un enseignement à la fois adapté au développement aussi bien social que professionnel ainsi qu'aux exigences du marché du moment et ce, en faisant évoluer les pratiques.

4.2 L'évolution de l'enseignement apprentissage du français en Algérie.

Depuis les années 2000, on assiste à l'impulsion d'une nouvelle dynamique de réflexion dans la méthodologie d'apprentissage du français ; attitude qui a remplacé les discours alarmistes des quotidiens algériens, des enseignants et des concepteurs d'ouvrages scolaires qui faisait état de la piètre qualité de l'enseignement et a mis terme à l'idée selon laquelle l'enseignement du français est réservé aux matières scientifiques et techniques. Une nouvelle vision des choses qui a suggéré des réformes qui ont présidé à l'élaboration d'outils pédagogiques et didactiques nouvellement conçues mais pas toujours au goût des enseignants qui n'ont pas eu leur mot à dire sur ce que les officiels considéraient comme des réformes aussi urgentes que nécessaires.

Ces programmes officiels de français de 2000 stipulent qu'à la fin du cursus « *l'élève sera un utilisateur autonome du français, langue qu'il pourra mettre au service des compétences requises par la formation supérieure, l'entreprise qui l'emploiera ou tout simplement qu'il mettra au service des contraintes de la communication. Il aura une facilité d'écoute et de compréhension et une aptitude à communiquer de manière pertinente en français* ». Ce qui revient à dire que dès leur plus jeune âge, les élèves doivent être dotés des atouts indispensables à leur réussite, cette action doit passer par l'enseignement entre autres du français et ce dans les différents cycles du système éducatif, et ce, pour leur permettre un accès sans trop de peine aux connaissances universelles et à l'ouverture sur les autres cultures. En fait telle qu'elle se traduit dans les programmes conçus et élaborés, la réforme du système éducatif algérien propose un remaniement et renouvellement des pratiques pédagogiques quoique de nombreuses questions subsistent quant au rapport entre les bases théoriques et les pratiques que ce même programme veut promouvoir ? Quelles stratégies didactiques ont été adoptées et quels moyens ont été mis en œuvre pour accompagner un changement qui, le moins que l'on puisse dire, a été fait à la hâte comme le montre la date du lancement du projet et la date de sa mise en pratique.

4.2.1 La réforme de l'éducation nationale

L'école, selon Crahay (2006 : 97-110) « *ressemble à une mer tumultueuse : au déferlement d'une vague fait suite le déferlement d'une autre.* » Après la grosse vague de la PPO, c'est celle de l'APC qui semble créer le tumulte annonciateur de la rupture.

La réforme de l'éducation nationale est le fruit d'une réflexion sur le devenir de l'enseignement en Algérie. Par Réforme, nous entendons comme le précise le dictionnaire

Le Robert : (2006) « *changement profond apporté dans la forme d'une institution afin de l'améliorer, d'en obtenir de meilleurs résultats.* »

Le projet de la réforme de l'éducation nationale a vu le jour en octobre 2001 et n'a pu être entrepris, selon un plan d'action, qu'à la rentrée scolaire 2003 /2004. Au sujet de l'enseignement des langues étrangères, le président A. Bouteflika, chargé à l'époque de la réforme a déclaré « (...) *la maîtrise des langues étrangères est devenue incontournable. Apprendre aux élèves, dès leur plus jeune âge, une ou deux autres langues de grande diffusion, c'est les doter des atouts indispensables pour réussir dans le monde de demain* »⁶². Ce changement bien qu'il ne marque pas une rupture avec les pratiques précédentes, il n'a pas fait l'unanimité des acteurs de la pédagogie c'est-à-dire les auteurs-concepteurs et les enseignants à qui l'on proposait, en fait, des théories et stratégies didactique sans de véritables moyens pour leur mise en œuvre. En effet, les contenus notionnels n'ont subi que quelques aménagements, le changement a beaucoup plus été accès sur les démarches pédagogiques, le courant des démarches pédagogique de (Schneider, 2006) entre autres⁶³, étant au centre des préoccupations des concepteurs des programmes scolaires qui ont fait le choix, en Algérie, d'opter pour l'approche par compétence. A cet effet, nous allons essayer de dresser un bref portrait des bases théoriques et les principes méthodologiques à l'origine des directives des réformes de l'enseignement en Algérie.

4.2.1.1 L'approche par les compétences

Comme prévu, cette étude s'est fixée comme objectif de développer une réflexion sur l'enseignement du FLE (français langue étrangère) et ce, sur une période bien déterminée qui a succédé la mise en route des réformes de l'éducation nationale. Nous intéresserons donc aux fondements théoriques, aux approches et aux pratiques didactiques et pédagogiques mis en œuvre dans le cadre de cette réforme qui repose sur le fait qu'un apprentissage n'est efficace que s'il est adapté ou mis en corrélation avec les besoins et les intérêts des apprenants. « Un apprentissage valable n'a lieu que lorsque son objet est perçu par l'étudiant comme ayant un rapport avec ses projets personnels ». (G. Dalgalian 1981 :10) Sur ce, la réforme a fait de l'approche par les compétences⁶⁴, fondée sur une épistémologie socioconstructiviste, son cheval de bataille et a recommandé le cognitivisme comme méthode

⁶²Discours inaugural lors de l'installation de la Commission nationale de Réforme du système éducatif (samedi 13 mai 2000, au Palais des nations, Alger).

⁶³La doxa des compétences (Crahay, 2006) a aussi influencé les programmes scolaires de par le monde. Les tensions sous-jacentes à la définition des compétences terminales, en ...

⁶⁴ Il ne s'agit pas là de rendre comptes des différentes approches

pédagogique où l'apprenant est considéré comme le principal acteur de son propre processus de construction.

4.2.1.1.1 Pourquoi l'approche par les compétences ?

Selon le manuel d'accompagnement aux programmes des différents cycles scolaires destiné aussi bien aux enseignants qu'aux parents d'élèves et aux chercheurs, l'approche par compétence (APP), mouvement qui s'est imposé un peu partout dans le monde, a remplacé l'approche par objectif (APO) afin d'évaluer le niveau atteint et de remédier aux difficultés. L'intérêt de ce passage à cette nouvelle stratégie d'apprentissage est illustré par le tableau élaboré par Sobhi Tawil (2006 : 21), chef du projet à l'UNESCO.

De	Vers
L'enseignement axé sur l'action de l'enseignant.	L'apprentissage centré sur l'apprenant.
La transmission des savoirs.	La construction des connaissances.
La mémorisation →	L'analyse, la synthèse et l'application.
L'accent sur les connaissances.	Le développement des compétences.
L'évaluation formative.	L'évaluation sommative.
Contenus disciplinaires catégorisés.	Contenus intégrés & domaines de savoir.

Tableau 13. Evaluation du niveau atteint l'UNESCO, Sobhi TAWIL

On ne peut entreprendre de parler de la pédagogie de l'enseignement du français après la réforme, en l'occurrence de l'approche par compétence, et passer outre toute la théorie qui, depuis des années déjà, encadre la pratique pédagogique en Algérie comme partout ailleurs dans le monde et par conséquent la base de presque toutes les réformes dans le domaine de l'enseignement. Notons à ce titre, le model cognitiviste qui, quoique souvent critiqué, représente une véritable révolution dans le domaine. En réaction au behaviorisme, Il émet l'hypothèse selon laquelle, la pensée est un processus de traitement de l'information, c'est-à-dire de : mémorisation, de raisonnement, de conceptualisation et d'imagination.

4.1.3.1.1 Le constructivisme :

Développée dès 1923, entre autres, par Piaget, le constructivisme a pris son essor en réaction au behaviorisme qui associait trop l'apprentissage au stimulus-réponse et limitant

ainsi l'épanouissement de l'apprenant. Outre le fait qu'ils mettent en avant l'activité du sujet, les constructivistes supposent que les apprenants construisent leur réalité, ou du moins les interprètent, en se basant sur leur perception des expériences passées.

Autrement dit, les connaissances de l'individu construisent du sens (Bruner, J. 1986 :33) à travers les représentations déjà installées.

À cet effet les nouveaux savoirs ne sont effectifs que s'ils ont fait l'objet d'une reconstruction de la part de l'apprenant pour ensuite les intégrer dans son réseau conceptuel.

4.2.1.2.1.2 Le cognitivisme (Traitement cérébrale de l'information)

Relativement récente, la notion de cognitivisme considère les processus mentaux comme responsables de toutes les étapes du traitement de l'information et de construction des ressources cognitives transférables (Perrenoud 2002 :45). Le cognitivisme est un paradigme qui retrouve ses origines dans les années 1950-1960 et fait référence aux théories différenciées de Bruner, Tardif, Piaget et Vygotski. S'inspirant du modèle de fonctionnement de l'ordinateur, il tente d'expliquer comment la mémoire recueille, traite, emmagasine et repère les informations.

4.2.1.2.1.2.1 Les principes de base de la conception cognitive

L'apprentissage est un processus actif et constructif qui doit permettre l'établissement de liens entre les nouvelles connaissances et les connaissances antérieures. Il requiert aussi pour meilleur rendu l'organisation des connaissances.

La perspective cognitive (Tardif, 1992 :22) privilégie donc l'étude des moyens déployés par le sujet parlant tels que l'intelligence, l'origine des connaissances ainsi que les mécanismes de la perception, du traitement en mémoire et du langage.

Ainsi, pour les cognitivistes, apprendre revient à intégrer en mémoire et à long terme⁶⁵, les nouvelles informations peuvent être réutilisées ultérieurement. La mémoire à long terme étant pour Robert Gagné (1985) un générateur de réponse (voire figure ci dessous).

⁶⁵Stockage d'une information en vue de la réutiliser ultérieurement

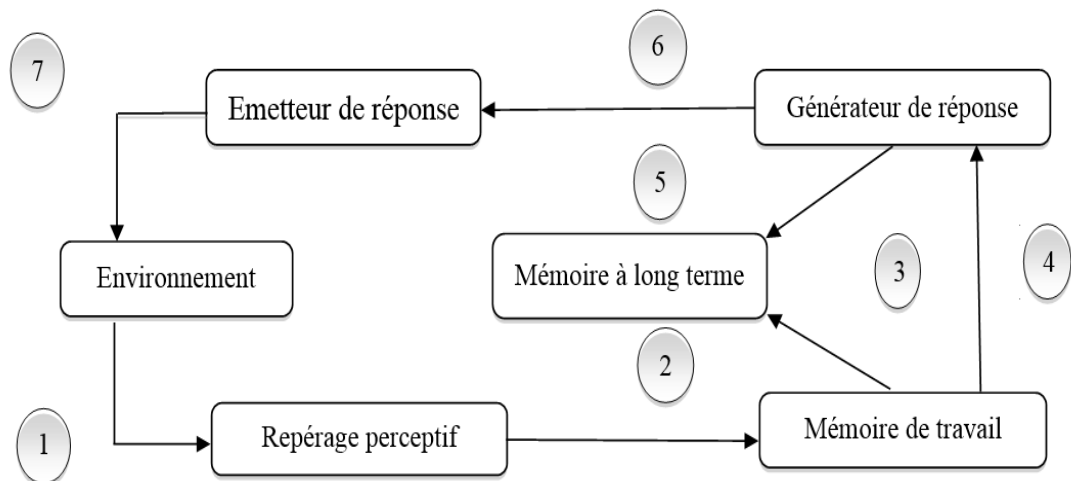


Figure 11. La perception cognitive selon Ellen D. Gagné (1985)

Dans le domaine de l'apprentissage des langues, entre autres, le cognitivisme contrairement au behaviorisme, s'intéresse à l'existence ou non des connaissances antérieures mais aussi à la prise de conscience de l'apprenant de ses connaissances effectives comme le montre le modèle d'apprentissage d'Abraham Maslow illustré par la figure ci-dessous.

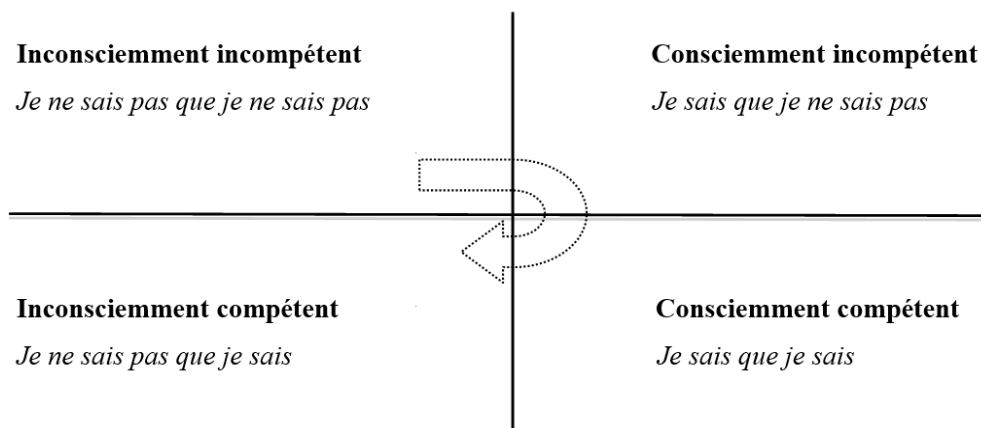


Figure 12. Conscience des connaissances effectives

Dans cette perspective et hors le fait de pouvoir situer le niveau de l'apprenant sur la base de ses compétences, le fait qu'il soit conscient de ses compétences effectives est un facteur important dans la mesure où cela peut l'aider à améliorer ses résultats. L'enseignant quant à lui, doit faire prendre conscience à l'apprenant de ses compétences est l'aider à la construction et à l'organisation de ses connaissances. Il jouera désormais, contrairement aux pratiques précédentes, le rôle de « médiateur » « *la fonction de l'enseignant n'est pas d'enseigner, elle est de veiller à ce que les élèves apprennent* » (Develay, 1992 :162).

Ce renversement du rapport enseignant-apprenants a remis au centre des discussions le triangle pédagogique qui accorde une place dominante au rapport apprenant/savoir.

Robert M. Gagné⁶⁶ fervent partisan de l'idée selon laquelle le but ultime de tout apprentissage est le transfert, c'est-à-dire l'activation et la mise en pratique des connaissances, propose un modèle d'apprentissage de neuf instructions d'ordre pédagogique qui prennent en compte les conditions externes de l'apprentissage.

4.2.1.2.1.2.1 Stratégie des neuf événements⁶⁷

1. gagner l'attention (réception) : L'enseignant est amené dans un premier moment à poser une question surprenante ou en montrant une vidéo étonnante voire choquante ;
2. informer l'apprenant de l'objectif (espérance « expectancy ») par la négociation du projet, des cours qui le compose de son intérêt des outils pédagogiques prévus, etc. ;
3. stimuler le rappel d'une connaissance acquise précédemment : (récupération « retrieval ») par le rappel des connaissances préalables et leur lien avec ce qui suit ;
4. présenter le matériel-stimulus (perception sélective) lecture, présentation d'un projet, etc. ;
5. guider la compréhension (encodage sémantique) donner des informations claires pour s'assurer que l'apprenant a bien compris ;
6. demander d'accomplir des actions pour faire ressortir les performances (réagir) des exercices d'application par exemple ;
7. produire un feedback sur les performances (renforcement) en montrant, avec des explications ce qui été bien fait et ce qui doit être amélioré ;
8. évaluer les performances (récupération « retrieval ») avec des rendus qui permettent à l'apprenant comme à l'enseignant de se rendre compte du procès, de la réussite ou même de l'échec du projet entrepris ;

⁶⁶ Autre la macrostratégie des neuf événements, Robert M. Gagné a proposé en 1956 l'approche Condition of learning ou condition-based learning où il distingue deux types de conditions d'apprentissages, internes et externes. Les conditions internes peuvent être décrites comme des « états » et comprennent l'attention, la motivation et le rappel. Les conditions externes peuvent être considérées comme des facteurs dépendants, entre autres du comportement de l'individu. Gagné a aussi conçu le modèle de la Hiérarchie d'apprentissage qui distingue les habilités, les règles ou connaissances procédurales, les règles et les discriminations et conçu le modèle de la Hiérarchie d'apprentissage qui distingue les habilités, les règles ou connaissances procédurales, les règles et les discriminations.

⁶⁷ La stratégie des neuf événements est la stratégie préconisée dans l'enseignement de la langue française et ce, depuis le début des réformes de l'éducation nationale. Cependant à cause du manque de moyens et les conditions de travail, elle n'est mise en application par les enseignants de la langue française que rarement ou difficilement.

9. favoriser l'intégration et le transfert (généralisation) en faisant le lien avec d'autre contexte pour provoquer chez l'apprenant les conditions externes qui favorisent l'apprentissage.

J. Tardif (1999 :222), dans la même lignée, note que l'apprenant, doit, dans une situation donnée, être actif, engagé et conscient dans le traitement de l'information, des conditions nécessaires pour ce qu'il appelle transfert des apprentissages et sans lesquelles il ne pourra pas affronter de nouvelles. Le transfert des apprentissages, quant à lui, constitue un mécanisme cognitif de premier plan pour l'être humain. Les connaissances et les compétences qu'il acquiert dans une situation donnée lui permettent d'en affronter de nouvelles. Le processus d'apprentissage servira à développer la transférabilité des connaissances et des compétences et ne se limitera pas à une accumulation de celles-ci.

À cet égard, Tardif mise sur un apprentissage fondé sur l'appropriation graduelle et concrètes des stratégies cognitives qu'il présente sous forme de model qui fait appel à l'engagement aussi bien cognitif qu'affectif de l'apprenant (motivation scolaire) ce qui a pour conséquence de lui faire effectuer des transferts. Ces derniers n'étant pas possible sans l'intervention de l'enseignant qui doit aider les apprenants à déployer leurs connaissances et compétences pour pouvoir agir en conséquence et contextualiser leurs savoirs. Par exemple : dans une situation d'intégration « concrète » où l'on veut vérifier la qualité de l'écrit, il convient de créer une situation d'intégration du type : « rédiger un fait divers relatant un délit » avec une structure à intégrer telle que l'emploi des phrases à la forme passive, le présent et l'imparfait de l'indicatif. Par ces consignes, l'on s'attend à ce que l'apprenant mobilise ses acquis et ses compétences antérieures. Notons qu'ici le terme situation comme l'explique Rogiers (2003 :28) n'est pas toujours synonyme de situation didactique « le terme « situation » n'est pas strictement équivalent au terme « *situation didactique* », à savoir une *situation d'apprentissage organisée par l'enseignant, il s'agit bien d'une situation problème concrète, que l'élève appréhende, seul ou avec d'autres.* ». Le modèle en question, constitué de quatre étapes, représente la conception cognitiviste de l'enseignement-apprentissage et se présente comme suit :

1. L'apprentissage est un processus dynamique de construction des savoirs. L'apprenant n'est pas un sujet passif, il doit, comme le préconise Perrenoud (2003 :66), activement participer à son propre apprentissage. « À la question de

savoir comment développer des compétences dans les écoles, l'on répond volontiers en engageant les élèves dans des démarches de projets. » ;

2. L'apprentissage suppose l'établissement de liens entre les nouvelles informations et celles déjà organisées qui servent de point d'ancrage aux nouvelles connaissances (la présence et la qualité des connaissances antérieures sont nécessaires à la réussite de l'acte pédagogique) ;
3. L'apprentissage exige l'organisation incessante (les connaissances sont construites graduellement et d'une manière constante.) ;
4. L'apprentissage suppose la mobilisation des stratégies cognitives et métacognitives ainsi que les savoirs disciplinaires. À cet effet, les stratégies en question sont autant de démarches d'acquisition et d'utilisation des savoirs déjà installés « *Certaines des étapes les plus cruciales du développement mental sont fondées non seulement sur l'acquisition de nouvelles compétences, mais également sur l'acquisition de nouveaux processus administratifs de ce que nous savons déjà* » (Papert' Principale, in Minsky, 1985 : 102) ;

L'apprentissage ainsi envisagé, renvoie aux connaissances suivantes :

1. Les connaissances déclaratives :

Renvoient aux connaissances théoriques des règles, des lois, etc. Plutôt statiques que dynamiques, elles doivent pour permettre l'acte d'apprentissage être traduites en connaissances procédurales ou conditionnelles (Tardif, 1992, 48). Exemple : connaissance des règles de l'accord du participe, connaissance du rôle du verbe dans la phrase, etc.⁶⁸ ;

2. Les connaissances procédurales :

Relèvent de la réalisation concrète de l'action et ce, selon une démarche bien déterminée à l'avance. Exemple : faire un plan de travail, accorder les participes passés dans un texte, etc. ;

3. Les connaissances conditionnelles :

Dépendent du moment et du contexte dans lequel une procédure est exécutée. Par exemple : reconnaître un participe passé dans un texte, reconnaître la structure informative

⁶⁸ Les exemples cités sont tous tirés des différentes activités que l'on rencontre aujourd'hui dans les manuels scolaires et plus précisément au secondaire où l'étude des types de textes informatifs, exhortatif, argumentatif, entre autres, sont au cœur des différents projets prescrits au programme de FLE.

dans un texte : Pour développer cette compétence, l'apprenant doit être apte à faire le choix de la procédure à suivre pour résoudre un problème.

4.2.1.2.1.2 Limites de l'approche par les compétences

Aucune étude sérieuse n'a été jusqu'à aujourd'hui entreprise pour dresser un bilan exhaustif de presque deux décennies de pratique de l'approche par les compétences en Algérie. L'on se contente, dans le meilleur des cas d'avis de détracteurs de la méthode qui avancent que ce nouveau paradigme est responsable de l'appauvrissement du savoir au profit des compétences comme le souligne Chauvigné, Coulet (2010 : 172) en avançant que « *Ses détracteurs y voient l'inféodation de l'éducation aux intérêts économiques et un appauvrissement de l'enseignement par la relégation au second plan des savoirs.* » ou d'enseignants de français des différents cycles qui reprochent à la réforme et à la méthode le peu de temps consacré à l'apprentissage du français, le peu de situations complexes favorisant la pratique de l'écrit, le peu de temps consacré à l'écrit, etc. Par conséquent, force est de croire que les objectifs fixés par les instructions officielles ne sont que rarement et /ou partiellement atteints pour des raisons d'adaptabilité des programmes et des contenus souvent surdimensionnés par rapport aux capacités des apprenants. D'autre part il convient de souligner que peu de moyens ont été mis en œuvre pour accompagner ce changement à commencer par l'apparente rupture avec les anciennes pratiques pédagogiques, la surcharge et l'hétérogénéité des classes qui, d'après Roegiers (2006 : 33), rendent difficile la tâche de l'enseignant, d'où le constat flagrant de l'échec « *Ce sont des échecs abusifs. L'enjeu est clairement de pouvoir situer le niveau des élèves sur la base de leurs compétences. Les conséquences de ces réussites et échecs abusifs sont d'une part l'augmentation de l'hétérogénéité des classes, que les enseignants peinent à gérer, et d'autre part celle de l'analphabétisme fonctionnel qui caractérise des élèves qui, sortant du système scolaire, sont incapables d'utiliser ce qu'ils ont appris à l'école.* »

Fervent défenseur de l'approche par compétences Philippe Perrenoud ne manque pas de souligner les limites de cette approche et la nécessité qu'elle continue à s'appuyer sur l'approche par objectifs mettant l'accent sur la complémentarité de l'intégration et le transfert des connaissances : « *La pédagogie par objectifs a eu l'immense mérite de mettre pour la première fois l'élève au centre des préoccupations des programmes scolaires. L'APC va continuer à reposer sur la PPO* ». (Roegiers 2006 : 33)

Contrairement à l'acquisition des différents savoirs, l'apprentissage du français, comme d'ailleurs toute autre langue étrangère, ne peut pas être transmis directement par l'enseignant

ni ajouté à un savoir déjà en place, c'est un savoir qui doit, au fil des expériences, être construit par l'apprenant ; l'apprentissage étant dans son essence basé sur la pratique.

L'apprenant, à ses débuts et à partir d'unités de savoir dites déclaratives, construit une règle procédurale à l'aide de procédés tels que l'inférence et l'analogie qui lui permettent de choisir l'action adéquate pour atteindre son but. En effet, dans une situation de communication, le non natif d'une langue telle que le français, Algérien entre autres, use de formes linguistiques approximatives en raison de contraintes cognitives dues au contexte communicationnel ou de lacunes dans son interlangue. Donc, à ce stade d'apprentissage l'apprenant fait appel à une base déclarative retenue en mémoire à long terme activée à l'occasion voire réinterprétée pour construire une règle procédurale adaptée à la situation. L'appropriation d'une langue étrangère étant l'ajustement progressif des productions des non natifs de la langue cible qui passe par la procéduralisation des savoir-faire.

4.3 Le substrat arabe scolaire (classique) de l'apprentissage du français

4.3.1 Éléments de phonologie, morphologie, syntaxe et lexicologie de l'arabe « algérien »

Une étude de l'écart entre la performance et la norme ne peut pas ne pas tenir compte de la dimension contrastive du rapport entre langue maternelle (LM) et langue étrangère (LE). Le rôle du substrat dans la construction de l'interlangue est donc nécessaire si l'on veut cerner les contours d'un quelconque apprentissage d'une langue cible, le français dans notre cas.

Riche en dialectes (registres oraux dit bas) qui font souvent dire qu'un Algérien ne peut pas toujours comprendre un Egyptien ou un Libanais et réciproquement, l'arabe comme l'explique Michel Malherbe (Timbal-Duclaux 1984 : 124) connaît des différences notables d'une aire géographique à une autre, et ce, bien que ces mêmes substrats gouvernent l'apprentissage de l'arabe classique (registre soutenu dit haut) *souvent qualifié de scolaire. S'engager dans une démarche comparative des langues entre arabe et français, par exemple, semble un peu délicat, dans la mesure où il faut, multiplicité de dialectes oblige, préciser, à tout moment, à quoi l'on se réfère : à l'arabe classique, à l'arabe littéral⁶⁹ ou à un dialecte arabe issue d'une aire quelconque du monde arabe.

⁶⁹ Terme générique, l'arabe littéral regroupe quatre périodes historiques allant de l'arabe classique à l'arabe standard moderne. Deux registres sont à prendre en compte en l'occurrence l'arabe littéral (littéraire) et l'arabe dialectal, différent d'une aire géographique à une autre

Sachant qu'une comparaison exhaustive des langues s'avère complexe, nous nous intéresserons dans ce qui suit à la comparaison entre la langue arabe avec ses deux registres et la langue française, en nous limitant aux points constituant la typologie d'erreurs recueillis dans le corpus d'étude. Cela dit nous reviendrons d'une manière plus détaillée, au chapitre 7 consacré aux erreurs dans l'interlangue.

4.3.2 Similitudes et différences entre le français et l'arabe

4.3.2.1 Au plan phonétique⁷⁰

Si la phonétique étudie, comme l'explique Troubetzkoy, les bruits et les sons tels qu'ils se présentent « *science de la face matérielle des sons du langage humain* » la phonologie, elle, a pour champ d'étude la fonction de ce même son, « *science de la face fonctionnelle* » (Troubetzkoy in Duclaux, 1984 : 124), sa relation avec le signifié ainsi que sa correspondance phonographémique, autrement dit du son et du graphème qui sont des éléments incontournables aussi bien au décodage du son qu'à l'orthographe correcte des mots. Cette dernière peut être problématique car la non-correspondance d'un son à une graphie entraîne souvent des dysfonctionnements dans la perception du message, en l'occurrence chez les apprenants d'une langue étrangère, qui n'arrivent pas toujours à s'affranchir du poids qui pèse sur eux du fait des différences phonétiques entre leur langue maternelle et la langue cible. Dans une perspective didactique, une analyse contrastive des deux systèmes est à envisager si l'on veut anticiper et corriger les erreurs d'ordre phonétique, entre autres.

Dans cette intention, la phonétique corrective, apparemment inconnue dans l'enseignement algérien, associe la méthode verbotonale d'intégration phonétique et semble être, entre autres, un moyen à même de remédier à ces lacunes. Nous y reviendrons dans le chapitre 08 consacré aux préconisations

4.3.2.1.1 La problématique des interférences

Une grande partie des difficultés auxquelles sont confrontés les étudiants algériens dans l'apprentissage du français peuvent être mises en relation avec le système linguistique de cette même langue. Remédier aux lacunes de l'orthographe dues, par exemple, à la différence de l'aspect phonologique et graphique des deux langues, suppose d'envisager des stratégies orthographiques qui s'appuient non seulement sur les causes inhérentes à langue

⁷⁰ Revue, corrigée et développée après sa publication, l'essentiel de cette partie de la recherche a fait l'objet d'une publication dans la revue *kiraat*, page 209 sous forme d'article intitulé *Impact du substrat phonétique de l'arabe L1 dans l'apprentissage du français LE (Les problèmes d'ordre phonologiques)*.

mais aussi sur les similitudes et les différences manifestes des deux systèmes linguistiques, à commencer par l'alphabet qui, comme le montre le tableau ci-dessous présente déjà quelques différences.

Dénomination	Transcription des arabisants	Lettre arabe (isolée)	Remarque sur la prononciation
hamza	‘	ء	Attaque de voyelle
bâ’	b	ب	Même valeur qu’en français
tâ’	t	ت	Même valeur qu’en français
tâ’	ṭ	ث	comme [θ] de l’anglais (thank you)
jîm (ġim)	ǰ	ج	Même valeur qu’en français : je
ḥâ	ħ	ح	Ressemble au « han » du bucheron
ḥâ’ (kha)	ħ	خ	« ch » de l’allemand : nach, buch, etc.
dâl	d	د	Même valeur qu’en français
dâl (dhal)	d	ذ	Comme [ð] de l’anglais (that)
râ’	r	ر	« r » roulé
zîn	z	ز	Même valeur qu’en français
sîn	s	س	Même valeur qu’en français
šîn (shin)	š	ش	« ch » du français
šâd	š	ص	« s » emphatisé
dâd	ḍ	ض	« ḍ » prononcé avec emphase
tâ	ṭ	ط	« ṭ » prononcé avec emphase
ḍâd (zad)	ḍ	ظ	Comme le « dâd » : « ḍ » emphatisé
‘ayn	‘	ع	Contraction du gosier : consonne
ġayn (ghayn)	ġ	غ	« r » parisien « grasseyé »
fâ’	f	ف	Même valeur qu’en français
qâf	q	ق	« k » prononcé du fond de la gorge
kâf	k	ك	Même valeur qu’en français
lâm	l	ل	Même valeur qu’en français
mîm	m	م	Même valeur qu’en français
nûn	n	ن	Même valeur qu’en français
hâ’	h	ه	‘h » aspiré
alif	ā	ا	‘a » long (parfois tonique)
waw	w ^u _ɪ	و	Tanôt [w], tantôt « i » long (tonique)
ya’	y ⁱ	ي	Tantôt yod [j] tantôt « i » long (tonique)
alif bref	a	ى	Se prononce comme l’alif
ta marbuta	a	ة	Se prononce comme le « a » en fin de mot, le « t » réapparaissant en « annexion » (composition)

N.B. : La voyelle longue est marquée par un trait supérieur [ā, ī, ū] ou le circonflexe (tonique)

Tableau 14. Système de transcription de l'alphabet arabe (J.-L. Maume.1973 :91)

La lecture et l'analyse du tableau fait état de l'absence d'un nombre assez important de voyelles et de consonnes qu'on peut résumer dans le tableau suivant :

Son absent en langue arabe	Transcription	Exemples
(e fermé)	[e]	thé, préféré,
(e ouvert) :	[ɛ]	<i>mais, lève père, aime...</i>
(o ouvert) :	[ɔ]	Paul, Victor, sol...
(o fermé) :	[o]	tôt, beau, sot...
(u) : utile	[y]	sûr, utile, eu...
(eu fermé)	[ø] [ɶ]	deux, ceux, peu...
(eu ouvert)	[œ]	neuf, seul, beurre...
paraît	[ə]	Denis, ce, petit...
(in), (un)	[ɛ̃] [œ̃]	vin, fin, faim, parfum...
(an) :	[ɑ̃]	Ampoule, banc, encre... ⁷¹
(on)	[ɔ̃]	tronc, maison, ombre...

Tableau 15. Les sons vocaliques absents dans la langue arabe

4.3.2.1.2 L'absence des voyelles

Considérée comme langue à vocalisme pauvre, l'arabe classique s'écrit de droite à gauche et ne représente que quelques rares règles orthographiques relativement faciles à comprendre. À ce sujet, David Cohen (1989 :01) précise que le seul fait de maîtriser l'alphabet suffit à un scripteur pour orthographier correctement des énoncés. D'autre part, les voyelles, en nombre de trois : a [ɑ], u [u] et i [i]) et représentées par des marques diacritiques, et suffisent au fonctionnement simple de cette langue. Ainsi un mot comme : *kataba* (il a écrit) est transcrit / ktb / sans autres modifications à moins qu'il soit suivi d'un sujet animé / kutiba/ (il a été écrit) au sens de maktoub (fatalité destin) ou injonction d'ordre religieux que l'on rencontre dans beaucoup de versets coraniques.

⁷¹ Le (an) [ɑ̃] disparaît sauf en substrat occitan.

Du fait de l'absence des voyelles [e], [ə], [ɛ], [ø] [o] [y] et les voyelles nasales:/an [ã]/, /on [õ]/, /in [ɛ̃] /, /un [œ̃]/, les apprenants ont tendance à substituer un son de l'arabe qui s'approche de celui existant en français. Ainsi on peut s'attendre à ce que le mot [inutile] soit prononcé [initil] et [étudiant] [itidijã], etc.

Des carences phonétiques sont aussi à souligner, car sont absents de la langue arabe les consonantiques comme : /p [v] / /gn [ɲ] /, d'où la stratégie de substitution par des phonèmes avoisinants, absents du répertoire phonétique de la L1.

	Occlusives		Emphatiques		Fricatives	Nasales	Liquides	Glides
Labiales	ب [b]b				ف [f]f	م [m]m		و [w, u] :w
Inter-dentales			ظ		ذ [ð] ث [θ]			
Dentales	[d]d ت	د [t]t	[zʰ], ض [ðʰ]	ظ [tʰ]		ن [n] n	ل ر [l]l [r] r	
Sifflantes			ص [sʰ] s		ز س [z] z [s]s			
Palatales	ج [dʒ, ʒ, ɡ]				ش [ʃ]			ي [j], [i:] y
Vélaires	ك [k] k				غ [ɣ] خ [x]			
Uvulaire	ق [q] q							
Pharyngales					ع [ʕʰ] ح [ħ] e			
Glottales	ء [ʔ]				ه [h]h			

Tableau 16. Les consonnes de l'arabe.

4.3.2.1.3 Les consonnes emphatiques

Les consonnes emphatiques sont des sons avec une articulation plus grave comparées aux autres consonnes. Spécifique à la langue arabe classique. Il est à noter que, pour des raisons

qui méritent d'être explorées, la gravité de ces sons peut aussi varier d'une région à une autre en Algérie.

Ṭa	tʰ	ط
Za	zʰ, ðʰ	ظ
Ṣad	sʰ	صصʰ
Ḍad	dʰ, ðʰ	ض

Tableau 17. Les consonnes emphatiques absentes en français

Sons consonantiques absents en arabe	Transcription	Exemples
g	[g]	guerre, gagner...
gn	[ɲ]	signature agneau...
r (grasseyé)	[ʀ]	rat, roue...
p	[p]	parapluie, appel...
v	[v]	avril, valise...

Tableau 18. Les sons consonantiques absents dans la langue arabe

En effet, la langue arabe a cinq (5) sons consonantiques absents. De ces cinq, [g] [ɲ] ne posent pas de problèmes car présents dans le parlé dialectal algérien⁷² et le troisième pouvant être assimilé au [ʀ] grasseyé. Cependant le [p] et le [v] restent problématiques chez quelques locuteurs, au secondaire et même à l'université, comme dans « la rentrée a eu lieu en *se**b**tembre [sebtãbʀ] au lieu de °septembre ou « il a rangé sa *fa**l**ise [faliz] pour sa °valise, *sa**b**on [sabɔ̃] pour °savon, etc. À noter que le [g] est présent en langue dialectale au moyen Orient et au Maghreb et se substitue parfois au [ʒ] de l'arabe classique. Ce genre d'exemples est à l'origine de fautes d'orthographe récalcitrantes qui persisteront même au-delà de l'enseignement secondaire. Cet état de fait correspond, en fait, à notre corpus qui regorge de ce genre d'erreurs mais aussi d'autres, responsables de maladroites et de confusions lors du passage à l'écrit, que nous résumerons dans ce qui suit.

⁷²Bien qu'absent dans la langue arabe standard, le g prononcé [g] est utilisé en Algérie, comme dans beaucoup de pays arabes, pour remplacer le "j" en Egypte par exemple. En Algérie, les deux formes sont d'usage comme dans "gibli" (apporte-moi), "goulli" (dis-moi), etc.

4.3.2.2 Au plan orthographique

En langue arabe, chaque lettre correspond à un son et l'ossature graphique du mot ne note que les sons produits. L'omission de la transcription d'une voyelle est possible et des mots comme *métier* et *matière* peuvent être considérés comme des mots de la même famille car, comme précisé plus haut, une bonne partie des voyelles du français ne sont pas perçue par l'apprenant qui souvent a recours, dans le groupe prononcé, à des voyelles approximatives existant en arabe, ex. [initil] pour [inytile], un petit [po] pour un petit [p ø], [rezeté] pour [rajété], [vezite] pour [vizite], etc.⁷³ Cette stratégie de transfert responsable de l'erreur, lors des productions concerne aussi d'autre point du système à savoir :

4.3.2.2.1 La ponctuation

La ponctuation est une invention moderne assez souvent omise en arabe. Les arabophones inversent le point d'interrogation (؟) ainsi que la virgule (،). La majuscule, quant à elle, n'existe pas en arabe et reste sujette à l'omission chez les non natifs de langue française. Qu'elle soit fautive, inexistante ou insuffisante, la ponctuation a pour conséquence un emploi abusif de coordinations comme cela peut être vérifié dans le corpus d'étude.

4.3.2.2.2 Groupement de plus d'une consonne

Le cumul de deux ou trois consonnes n'est pas admis dans la langue arabe comme dans constitution, scrutin, spectaculaire...

4.3.2.2.3 Les accents diacritiques orthographiques et morphologiques

La non existence de ces différents types d'accents en arabe et en anglais (deuxième langue étrangère étudiée) est responsable de l'omission de l'accent diacritique sur le « o », le « a », le « i » et le « u » qui, en français, modifie le sens et conduit, pour ainsi dire, à des erreurs de compréhension; p. ex : « cote » et « côte » « jeune » et « jeûne », etc. De nombreuses confusions sont aussi à prévoir pour les voyelles fermées et les voyelles [e], et « i »; p. ex : [e] pour [i] dans « dériger » « diriger », [y] pour [i] dans bureau « bireau » À ces problèmes, on notera que la paire accent grave et accent aigu⁷⁴ affiche, dans notre corpus, une fréquence assez significative.

⁷³Du point de vue pédagogique, il importe de faire un dépistage des causes de ces fautes, les catégoriser (non-maitrise de la morphologie, ou phonème non ou mal reconnu pour ensuite tenter de résoudre le problème par des exercices oraux.

⁷⁴Le programme de français prévoit de travailler ce genre d'oppositions.

4.3.2.2.4 Les liaisons

Contrairement au français, une voyelle et une consonne non vocalisée en arabe ne constituent, jamais le début d'une syllabe. Dans les livres de grammaire et comme le confirme Ibn. Ya'īš dans *langue et littérature du monde arabe* (M. Taki ,1999 :33), la consonne initiale « ne peut être que vocalisée, du fait qu'il est nécessaire de l'articuler ; en effet, il est impossible de commencer par une consonne non vocalisée ».

La présence d'un groupe de consonnes n'est aussi pas admise et toute consonne initiale doit être vocalisée, d'où les problèmes récurrents d'orthographe dans « un navion » pour « un avion » « un nourse » pour « un ours », etc. Cela engendre aussi, à l'oral, une absence de liaison ou une liaison erronée comme dans les « héros » [lɛ zɛRɔ] et ce, même à l'université.

4.3.2.3 Au plan lexical

4.3.2.3.1 Glissement de sens

L'emploi approximatif ou même inapproprié du mot est dû au fait q'un seul mot en arabe correspond à plusieurs en français : la montre, pour la montre, la pendule, l'horloge / image pour image, photo tableau fresque (abusif en art), toile, etc.

Les mots en arabes s'écrivent avec des consonnes et des voyelles, ces derniers étant placées au dessus ou au dessous des consonnes peuvent si elles sont absentes générer une certaine ambiguïté quant à leurs sens ou à leurs fonctions dans la phrase. C'est là l'une des raisons de l'emploi approximatif ou même inapproprié du mot.

4.3.2.3.2 Doublets ou pléonasmes

Là où le français n'emploie qu'un seul verbe introducteur de parole ou pas du tout, on en arabe expressions redondantes comme dans : *sentir des sentiments* ou à des doublets qui peuvent interférer pour produire des énoncés tels que : « *il répondit en disant* » qui est cependant, une tournure admise en français standard. Il est à rappeler que les doublets sont fréquemment utilisés dans le parlé algérien d'où l'idée d'inclure cette catégorie dans notre essai de typologies.

4.3.2.3.3 L'adjectif qualificatif

Les adjectifs qualificatifs ont aussi source de confusion surtout ceux relatifs à la taille et à l'âge, ainsi : petit de taille équivaut en arabe à court et âgé à celui de grand quoique dans ce cas précis : âgé a son équivalent en arabe classique en l'occurrence « Moussinn » d'où la

nécessité de ne pas trop se prononcer sans avoir, au préalable fait le tour des différents parlars.

4.3.2.3.4 L'adjectif possessif et l'adjectif démonstratif (problème de genre)

Problèmes récurrent dû à la confusion dans l'accord des adjectifs; p. ex : Il roule avec sa bicyclette il roule avec *son bicyclette*. À cet effet, il est important de connaître le genre des noms, car les articles et les adjectifs qui les accompagnent ne sont pas les mêmes qu'en français.

4.3.2.3.5 La phrase interrogative

Pas d'inversion du sujet en arabe et les questions sont souvent introduites par des mots interrogatifs comme : Es-tu malade / Hal anta marid ? / Quel âge as-tu ? Kam (a)omrok ?

4.3.2.3.6 Les pronoms relatifs

Le fait que la langue arabe soit dépourvue de pronoms relatifs, peut entraîner une omission ou la confusion dans l'emploi des pronoms relatifs tels que « que et dont »; p. ex : « le professeur que je t'ai parl » pour « parlé le professeur dont je t'ai parlé », À noter, qu'il s'agit là d'une faute commise par la plupart des français *(voir Laurence Lentin : 1984 et 1988 : 156)

4.3.2.3.7 Les articles

L'arabe connaît un seul article défini « al » à l'exception des locutions verbales; p. ex : « avoir faim... ». Les noms en français sont généralement précédés d'un article, ce qui peut, au moment ou l'omission d'un article est nécessaire prêter à confusion; p. ex : Il est policier / *il est un policier / ° il est policier ou °c'est un policier / * c'est policier.

4.3.2.3.8 Les verbes

Beaucoup de verbes en langue arabe peuvent prêter à confusion quant aux choix qui correspond au contexte. Des exemples comme **frapper coup de téléphone*, pour « donner une coup de téléphone », *manger de l'argent pour « gaspiller de l'argent », **il nous croit pour des enfants* pour « il nous prend pour des enfants » sont autant d'erreurs qu'il faut répertorier dans une perspective didactique (*op. cit.* Lentin 1984. p. 66).

4.3.2.3.9 Les semi-auxiliaires

En arabe, ils peuvent engendrer des adjonctions telles que « il nous fait expliquer la leçon » au lieu de, « il nous explique la leçon ».

4.3.2.3.10 Les prépositions

Un écart assez considérable entre les deux systèmes prépositionnels fait que les prépositions appelées « hourouf el maâni » (outil de sens) ont un statut particulier (M. GHALYANI.1993 : 253) car elles peuvent se substituer à des conjonctions, des pronoms et même des adverbes et véhiculent des sens différents selon les différentes sous catégories où il leur est possible de se manifester d'où des confusions comme : *écrire sur le tableau* / « ala » en arabe pour « écrire au tableau ou encore » : *Illyes joue avec le ballon* pour « illyes joue au ballon » : la préposition *avec* correspondant le mieux à la préposition « bi al » correcte en arabe.

4.3.2.3.11 Le genre

Une des erreurs les plus répandues concerne l'accord du genre et c'est dû, pour la plupart des cas, à l'interférence de la langue maternelle qui considère le genre différemment; p. ex : maison, avion, arbre sont au féminin en arabe, ceci d'autant plus qu'en français, seule la présence d'un déterminant distingue les mots masculins des mots féminins. Il est à noter que certains mots masculins en arabe sont féminins en français et vice versa. Ombre, arbre, avion, porte, lune, soleil, etc.

4.3.2.3.12 Le nombre

La majorité des sons marquant le pluriel en arabes'identifient dans la prononciation, et créent des terminaisons qui les distinguent du singulier. Ce qui n'est pas le cas du français ; par conséquent et à l'instar du genre, l'erreur de nombre et aussi à considérer. À noter aussi que bon nombre de mots que le français emploie au pluriel sont, en arabe, au singulier; p. ex : il a des cheveux noirs / il a le cheveu noir.

D'autres éléments peuvent aussi être pris en considération. Nous y reviendrons à l'occasion de l'analyse dans le chapitre 6.

4.4 Éléments de phonologie, morphologie, syntaxe et lexicologie du français d'Algérie

Comme le rappelle Akatane Suenaga dans sa thèse (2005), à l'échelle idiologique, il n'existe pas de langue (par exemple, en l'occurrence, pas de langue française) mais uniquement des parlers personnels permettant l'intercompréhension entre interactants individuels engagés dans des actes de communication verbale ⁷⁵ au sein de la masse parlante.

Comme le souligne Saussure dans les chapitres géolinguistiques du *Cours de linguistique générale* à propos des isoglosses, il n'existe pas deux états de langue identiques à quelques années, à quelques kilomètres ou à quelques échelons sociaux d'intervalle ; cette thématique a depuis été développée sous les noms de variations diachroniques, diatopiques ou diastratiques. C'est ainsi que l'on observe en France même des sous-groupes linguistiques régionaux (français de Bretagne, de Normandie, de Picardie, d'Alsace, etc.) partageant un fond français commun, mais pouvant ne pas toujours se comprendre les uns les autres à la perfection. Hors de France, les variations sont encore plus considérables, notamment sous l'effet de l'insularité ou de ruptures historiques. En ce qui concerne l'Algérie, elle présente un marché linguistique riche en variétés de langues. Caractérisé par l'arabe dans tous ses dialectes, l'algérien dialectal n'en demeure pas moins attaché à la langue berbère et d'une manière plus particulière au français. La cohabitation entre ces langues donne lieu à des interactions linguistiques qui font qu'elles assimilent, empruntent ou se métamorphosent sous l'effet des autres langues en présence. On assiste aussi comme le précise Henry Boyer (1997 :162) à la création de nouvelles unités qui font toute la particularité du parler algérien, en l'occurrence du français algérien. « À travers les choix de langue, à travers les marques transcodiques qu'il utilise, c'est bien l'identité langagière, sociale que l'individu exprime et reconstruit lors de chaque événement de communication »

4.4.1 Les phénomènes qui se prêtent à l'analyse en termes de variation.

En Algérie, Il y a des traits qui indiquent les tendances de la langue française à changer et à se développer sous l'influence de facteurs relevant souvent de la situation sociolinguistique. Dans ce qui suit, nous présenterons quelques-unes d'entre elles, en précisant leurs catégories respectives.

⁷⁵. Comme l'a fait remarquer Frédéric François dans *Heurs et malheurs de la communication inégale* (Paris) L'harmattan, une part non négligeable du temps de communication et des tours de parole en dialogue (en conversation) est consacrée à l'ajustement réciproque, métalinguistique ou métadiscursif, du sens des mots employés.

4.4.1.1 Redoublement du sujet (dislocation)

Le code oral étant à l'origine de ce genre de phénomène, il va de pair avec l'anaphore qui consiste à répéter le sujet en lui substituant, par exemple un pronom personnel *elle* dans « *La pollution, elle est dangereuse,* » « *La France, elle a 19 ans*⁷⁶ ». On rencontre souvent ce phénomène dans le parler algérien et il semble bien que cette tournure soit aussi produite dans le corpus; p. ex : « *l'approche communicative et l'approche [xxx], *elles se basent sur les objectifs.* ».

4.4.1.2 Disparition de l'interrogation indirecte

La phrase interrogative indirecte permet de rapporter des propos interrogatifs. Sa structure est telle qu'elle est introduite par un verbe principal avec la disparition des deux points des guillemets et du signe de l'interrogation. Syntactiquement c'est une subordonnée complétive à ne pas confondre avec l'interrogation directe qui nécessite, à l'écrit, l'inversion du sujet ou, dans d'autres cas, l'emploi d'un introducteur « est-ce que », « comment » et « combien ». Cependant, la non-maitrise de ces règles est à l'origine d'erreurs telles que « *il lui a demandé, *est-ce qu'il venait ?* » avec le signe d'interrogation au lieu de « s'il venait », ou. « *Ils se demandent qu'est ce qu'ils peuvent apporter de nouveau à leurs étudiants* » pour « Ils se demandent ce qu'ils peuvent apporter de nouveau à leurs étudiants »

4.4.1.3 Phrase interrogative

L'influence de l'oral est telle que l'inversion du sujet n'est que rarement employée. Il arrive, toutefois, qu'on rencontre l'inversion dans des phrases déclaratives; p. ex : « *si on lui demande quelle méthode choisit-il pour remédier aux lacunes des ses élèves* » ou des formes fautives telles que « *qu'est-ce qu'elle me facilite cette langue ?* » « *Comment peuvent être indispensables dans l'enseignement ?* ».

À cette particularité quant à la production des phrases déclaratives, l'on ajoute l'omission de la négation dans : « on * peut pas avoir un texte sans titre » pour : *on ne eut pas...* et l'extension dans l'usage de *que* au dépend du système des relatifs; p. ex : **Où qu'il a lu ça lui ?* pour °*Ou a-t-il lu ça, lui.*

⁷⁶ Discours d'investiture de Nicolas Sarkozy au congrès de l'UMP en janvier 2007 « La France, elle a 17 ans et le visage de Guy Môquet [...] La France, elle a 19 ans et le visage lumineux d'une fille de Lorraine [...] La France, elle a 44 ans, le visage ensanglanté de Moulin (...) La France, elle a le visage, l'âge, la voix de tous ceux qui ont cru en elle... »

4.4.1.4 Simplification dans le paradigme verbal

On remarque des modifications dans le système des pronoms tel que « nous » par le pronom indéfini « on » ainsi que le développement voire la généralisation de l'emploi du pronom « ça » contraction de cela. Notons que « ça » est très fréquent à l'oral. Cependant, on lui préférera *cela* dans la langue écrite soignée.

4.4.1.5 Réduction de quelques traits en phonologie

Tendance à la réduction des voyelles [i, y, u] qui peuvent être omises comme dans « il y a » (ja), « tu as fini ? » (t'as fini ?), etc. ainsi que la disparition du *e caduc*⁷⁷, p. ex : la s(e)maine une semaine, la d(e)mande, une demande, etc. À ce propos Martinet (1969 :197) considère le *e caduc* comme « lubrifiant phonique » qui n'a pas de fonction distinctive en français moderne. Notons que les usages du *e caduc* sont très divers et varient sur le plan géographique et régional. L'accent pied noir a aussi ses propres caractéristiques comme la tendance d'un certain à employer le « r » roulé ou bourguignon au lieu du « r » grasseyé ou parisien et la quasi-confusion dans l'orthographe des voyelles nasales « an » et « on ». Nous y reviendrons dans le chapitre 6 consacré à l'analyse du corpus.

4.4.1.6 Système temporel simplifié

Selon M. Beniamino. D.Robillard (1997 : 717), l'influence de l'arabe se fait aussi sentir par :

1. une faible utilisation du mode subjonctif et par conséquent une simplification qui nous rappelle la syntaxe de la langue arabe. « *En français, l'indicatif est le mode de l'assertion de l'interrogation, l'impératif et le subjonctif sont les modes de l'ordre et du souhait...par comparaison au système verbal français l'arabe maternel, ne possède que l'impératif et le non impératif* » ;
2. Le recours à des temps grammaticaux variés, contrairement à l'oral où on a tendance à remplacer le passé simple par le passé composé ou le futur synthétique « il pleuvra » par le futur périphrastique qui fait appel à une semi-auxiliaire; p. ex : « il va pleuvoir ». Notons au passage qu'il n'y a plus de passé simple en dehors de la fiction écrite.

⁷⁷ On considère que le *e caduc* n'a pas de fonction distinctive en français moderne. À ce propos, Martinet considère sa fonction comme un « lubrifiant phonétique » (Martinet). Notons que les usages du *e caduc* sont très divers et varient sur le plan géographique et régional.

4.4.1.7 La néologie :

Processus de formation de nouvelles unités lexicales selon S. Lafage (1985 :78), la nécessité d'exprimer un contenu original pousse parfois le locuteur à la création de nouvelles unités lexicales non inscrites dans le système standard. Ce phénomène d'énovation a souvent recours à des règles de dérivation et de composition arabes ou françaises et donne lieu à des dérivations phonologiques comme dans : flashage, barreaudage, dégoutage, etc., mais aussi à la restriction, l'extension ou le glissement de sens (la métaphore ou la métonymie), qui produisent un effet d'affaiblissement ou d'intensification du sens des mots comme pour le *barbu* qui devient le frère musulman ou l'égaré dans le sens d'intégriste islamiste ou terroriste, etc.

4.4.1.8 L'interférence (Notion d'interlangue)

Il existe une différence significative entre la langue maternelle et la langue standard prodiguée dans le milieu scolaire et il semble évident que son impact se fait inévitablement ressentir dans l'apprentissage d'une langue étrangère, car les compétences acquises en langues maternelle et standard peuvent interférer et apparaître sur le terrain de la langue étrangère. Ainsi, dans un souci de se faire bien comprendre, un locuteur bilingue a parfois besoin de recourir à une stratégie de transfert des éléments d'une langue (L1) vers une langue (L2) ; on parle alors d'interférence de traits phonétiques, morphologiques, syntaxiques et lexicales dans le parlé algérien comme l'ont constaté F. Hamer, et M. Blanc (1983 : 452). *« L'interférence apparaît remarquablement aussi au niveau du lexique, lorsqu'il y a intrusion d'une unité L1 Dans L 2 ».*

4.3.1.9 L'alternance codique

Gumperz (1989 :57) définit l'alternance codique comme la *« juxtaposition à l'intérieur d'un même échange verbal de passages où le discours appartient à deux systèmes ou deux sous-systèmes grammaticaux différents »*

Propre au discours du sujet bilingue et plus particulièrement chez le monolingue en cours d'apprentissage de la L2, c'est le fait d'alterner deux ou plusieurs langues : dialectes, variétés, registres, etc. Lüdi Georges et Py Bernard, parlent d'un *« indice d'appartenance à une communauté linguistique bilingue, mais aussi de solution de rechange qui permet de régler un problème d'inaccessibilité à un certain vocabulaire. »* (G. Lüdi 2003 :136)

4.3.1.10 L'emprunt

Selon l'Office Québécois de la langue française (2007 :21), on parle d'emprunt quand des éléments de L2 finissent par intégrer la L1. « *Procédé par lequel les utilisateurs d'une langue adoptent intégralement ou partiellement une unité ou un trait linguistique / lexical, sémantique, morphologique, syntaxique, phonétique d'une autre langue* »

Contrairement à l'interférence qui revêt un caractère individuel, l'emprunt est le caractère linguistique social qui résulte le plus du contact des langues. En français, les statistiques font état de plus de 4 200 mots d'origine non latine sur 30 000, soit 12 % du dictionnaire courant de français. Bien que le nombre d'emprunts à l'arabe soit inférieur à celui des autres langues européennes, des études ont recensé 1 500 algérianismes relevant de réalités panarabe à dominante religieuses renvoyant à des noms de fêtes et aus dates religieuses ; p. ex : Achoura / Aïd El Adha / fatwa / hadj / sourates /charia / cheikh, etc. et panarabe maghrébin en relations avec l'art, la culture ou la gastronomie; p. ex : Derbouka, kanoun / bourak cachir/ mechoui, etc.

À ces deux points l'on peut suggérer des néologies en relation avec des réalités spécifiquement algériennes; p. ex : hogra/ hitiste/, etc., des emprunts à l'arabe et au turc; p. ex : gourbi : habitat nomade / Maboul : fou / Toubib : médecin / klebs pour chien, etc ou encore des emprunts à d'autres langues telle que l'espagnole; p. ex : Paella : plat espagnol à base de riz au safran, etc.

4.3.1.11 Les xénismes

Les linguistes appellent « xénisme » les mots étrangers empruntés tels quels à d'autres langues et qui finissent souvent par se déformer à cause de la langue d'accueil « [...au point de vue de l'usage à un moment donné de l'histoire d'une langue, c'est-à-dire de la synchronie, l'emprunt total se présente [...l avec de multiples nuances d'extension. On peut distinguer deux catégories : les péronismes ou xénismes, c'est-à-dire les mots sentis comme étrangers et en quelque sorte cités [...l et les emprunts proprement dits ou mots tout à fait naturalisés ... » (L. Deroy 1956 :224).

Contrairement aux emprunts et aux calques linguistiques, les xénismes sont considérés comme des lexies non intégrées dans la langue d'accueil et demeurent parfaitement étrangers, bien que pour beaucoup dont S. Lafage (1985 :485), ils « *apportent une couleur d'exotisme* ».

4.5 Eléments de phonologie, morphologie, syntaxe et lexicologie de l'enseignement scolaire du français en Algérie.

Pour avoir une idée de ce qui se fait en Algérie en matière d'enseignement du français langue étrangère, nous proposons, dans ce qui suit, de parcourir les programmes des trois cycles d'enseignement. Cette partie de la thèse est nécessaire car elle nous permettra d'abord d'avoir une idée du contenu de ces programmes, de les comparer ensuite aux résultats de l'analyse de notre corpus et à la typologie d'erreurs que nous envisageons d'élaborer et enfin de proposer un bilan de l'enseignement algérien du français. Cette dernière raison étant celle que nous avons développée dans notre problématique.

4.5.1 Au primaire

L'enseignement du français dans le cycle primaire a pour but de développer chez l'élève des compétences de communication à l'oral et à l'écrit. Après deux années de scolarité en langue arabe, l'élève âgé de 9 ou de 10 ans est initié à un nouveau système phonologique, constitué de nouveaux sons, d'une intonation et d'une prosodie différente, le tout avec un rapport phonie-graphie complexe, le plus complexe des langues romanes en comparaison avec l'anglais qui possède l'orthographe la plus complexe des langues germaniques.

Le programme de l'éducation nationale algérien, dans la perspective de familiariser l'élève à une langue étrangère parmi les plus complexes, propose aux apprenants du primaire une stratégie d'apprentissage qui mobilise des ressources linguistiques disciplinaires et qui assurent une progression aussi bien phonologique que graphique, le tout en misant sur l'acquisition progressive d'un vocabulaire et d'une grammaire à même de leur permettre de s'affranchir de toutes les difficultés intrinsèques à cette langue. Dans cette phase d'initiation, le programme et les accompagnements prévoient une intégration progressive du système phonologique propre au français, c'est-à-dire, les 36 phonèmes (17 consonnes, 16 voyelles et 3 semi-voyelles) dont beaucoup ne figurent pas dans la L1.

4.5.1.1-Cadre phonologique

D'après le manuel d'accompagnement destiné à l'enseignement de langue française, l'apprentissage des phonèmes se fait par une approche contrastive qui vise à dégager les phonèmes communs qui permettent un transfert et les phonèmes particuliers et ce :

1. **par le développement**, sur les deux premières années (3^e AP, 4^e AP), d'une conscience phonologique ;

2. **par ordre croissant des difficultés** liées à l'aspect phonologique du français ;
3. **par opposition aux paires minimales** qui entraînent un changement de sens ;
4. **Par un apprentissage conjoint** des 36 phonèmes car ceux-là sont nécessaires aussi bien à la prononciation qu'à la construction d'un sens.

L'apprentissage phonologique se fait progressivement et se présente comme suit :

- 1) Progression phonologique (sons simples / paires minimales) : [a] [i], [m] [n], [o] [e], [t] [d], [ɔ], [l], [r].
- 2) Progression phonologique (sons simples / paires minimales) : [p] [b], [y] [u], [f] [v], [w], [s] [z], [ɔ], [a].
- 3) Progression phonologique (sons simples / paires minimales) : [k] [g], [ã], [õ].
- 4) Progression phonologique (sons simples/paires minimales) : [ɛ] [ɛ] [œ], [j], [ø] [œ][ɲ].
- 5) Système phonologique- Progression phonologique (sons simples / sons complexes

4.5.1.2-Code graphique

Le document d'accompagnement du programme de français, cycle primaire suggère aussi, et ce, dès la 3^e AP, de consacrer une partie du programme au code graphique différent en tout point de celui auquel les élèves ont déjà été habitués lors des deux premières années de scolarité. Cette autre forme d'initiation à la langue implique un apprentissage sur le « *plan de la discrimination auditive et de la motricité, de la latéralité, de la spatialité.* ». Le rapport phonie /graphie est abordé progressivement durant les trois années du cycle afin de garantir une maîtrise des correspondances entre les divers phonèmes du français et leurs graphies. La progression du code graphique se fait comme suit :

1. Le code graphique ;
2. Système graphique ;
3. Les différentes graphies ;
4. Correspondances phonie –graphie (un phonème = un graphème) ;
5. Le code graphique / phonique : un son correspond à plusieurs graphies ;
6. Le code graphique/phonique : sons complexes /graphies complexes ;
7. Les différentes graphies du système textuel.

4.5.1.3 Le vocabulaire

Le vocabulaire est étudié en contexte concret et rattaché à une thématique par le biais d'activités de langage et de lecture auxquelles l'on ajoute un vocabulaire fonctionnel (- communiquer en classe : consignes des exercices, vocabulaire interstitiel, mots pour nommer les parties du discours et les points de langue, lexique de la classe et de l'école repères temporels Espace/ indicateurs de lieu Les marques d'enchaînements lexicales et grammaticales Temps/ repères etc.) adapté à la situation de communication en classe .L'idée étant de permettre à l'élève de constituer un répertoire lexical composé de mots de différentes natures : noms, pronoms, verbes, adverbes, adjectifs et prépositions .Une étape préparatoire au cycle suivant.

4.5.1.4 La grammaire

Initiés d'une manière implicite en 3^{ème} AP, les structures syntaxiques seront abordées d'une manière plus explicite en 4^e AP et 5^e AP. Cette stratégie, dite de découverte, privilégie les axes suivants :

1. Connaître la structure élémentaire de la phrase (groupe nominal, groupe verbal, groupe prépositionnel, etc.) ;
2. Identification de la nature des mots (nom, verbe, adjectif, etc.) ;
3. Identification des types et des formes de phrases ;
4. Compréhension des relations syntaxiques et de rôle sémantique (genre, nombre...) ;
5. notions d'antériorité et de postériorité ;
6. Les articulateurs : marqueurs de temps et de lieu, connecteurs organisationnels ;
7. Les substituts : pronoms personnels, possessifs, démonstratifs- synonymes et termes génériques.

L'essentiel de la grammaire enseignée au primaire (syntaxe, conjugaison et orthographe) vise à permettre à l'élève de comprendre les textes lus ou écoutés et de soutenir des productions écrites ou orales.

4.5.1.5 La conjugaison :

L'étude de la conjugaison concerne, à ce stade d'apprentissage, les temps verbaux les plus courants, l'objectif étant de parvenir à un profil de sortie, avec une maîtrise plus ou moins parfaite , à l'oral et à l'écrit des modes indicatif et impératif.

1. **Conjugaison orale :**
 - a) Temps simples de l'indicatif (présent, futur, imparfait) ;
 - b) Temps composé de l'indicatif : passé composé ;
 - c) Conjugaison des verbes pronominaux : présent, passé composé et futur de l'indicatif.
2. **Conjugaison écrite**
 - a) Temps simples : présent, futur simple et imparfait de l'indicatif ;
 - b) Temps composés : passé composé de l'indicatif des verbes pronominaux au présent.

4.5.1.6 L'orthographe

Il est question d'apprendre les notions de base qui permettent à l'apprenant sans avoir recours ou rarement aux archigraphèmes (*v. supra.* p.87), de comparer sur l'axe phonogrammique⁷⁸, et d'accorder sur l'axe morphogrammique⁷⁹ des éléments linguistiques dits pertinents. En 3^e AP, il est prévu de faire prendre conscience à l'apprenant de la relation et de la complexité du rapport phonie/ graphie, caractérisé par une grande diversité. L'apprenant est amené à établir un rapport de correspondance entre le code oral et le code écrit alors, qu'en français, d'abord, certaines lettres comme les lettres muettes et les marques du pluriel ne se prononcent pas, un phonème peut correspondre à un, deux ou plusieurs graphèmes et vice versa. Une prise de conscience précoce de ce rapport, en l'occurrence en 4^e AP, est très importante dans la mesure où elle permet de faire correspondre la phonie à la graphie et de dégager des règles d'écriture. En 5^e année AP, l'apprentissage est axé sur l'orthographe gramatical c'est-à-dire sur les marques du genre, du nombre et les différents accords, etc. Cela dit, l'orthographe lexicale est aussi inscrite au programme avec ce que cela suppose comme apprentissage des règles de transcription écrite résumés dans ce qui suit :

1. Terminaison de conjugaison des verbes ou désinences ;
2. Les marques du genre et du nombre ;
3. Les lettres muettes ;
4. Le redoublement des consonnes dans les mots les plus fréquents ;
5. Les signes orthographiques-Les graphèmes complexes ;
6. Les graphèmes complexes.

⁷⁸Axe sur lequel est assurée la transcription des phonèmes.

⁷⁹ Axe qui permet le choix du genre, du temps, des personnes, etc.

À partir de supports sonores et visuels et par la mise en œuvre de compétences transversales⁸⁰, l'élève, à la fin de ce cycle doit être capable de communiquer à l'oral et à l'écrit dans différentes situations, à l'école et dans la vie courante. Il est aussi appelé à comprendre et à produire des énoncés en particulier oraux par lesquels se concrétisent des actes de paroles et ce, pour agir sur son environnement immédiat.

4.5.2 Au cycle moyen

Selon le manuel d'accompagnement des enseignants de français (2016), l'apprenant est censé avoir développé à l'oral «*des attitudes de bon auditeur, notamment face à une séquence narrative. Il sait raconter une histoire ou la dire autrement, reformuler un propos, lire à haute voix des textes variés.* »

En lecture, il est apte à questionner, à reconnaître un récit, sa structure, ses personnages, les passages narratifs, les passages descriptifs le discours direct à travers la ponctuation, etc. À l'écrit, il est en mesure de lire une consigne, entreprendre une tâche rédiger un récit, organiser un travail, etc.

Et c'est sur la base de ce profil dit d'entrée que va se baser l'essentiel des programmes du cycle moyen (2010 :2) qui visent en première année à consolider les compétences acquises pendant la période du primaire par : «*la mobilisation des actes de parole dans la situation de communication plus diversifiée à travers la compréhension et la production des textes de types explicatif et prescriptif* », narratif (roman,nouvelle ,fable)en deuxième et en troisième année et argumentatif en 4^{ème} année ,(classe d'examen). Le tout, pour mettre en œuvre les acquis pour préparer les apprenants au secondaire.

Ce passage à des types de textes, plus ou moins complexes, qui se poursuit d'ailleurs dans le cycle secondaire, marque une rupture avec ce qui s'est fait au primaire. En fait, cette approche dite de consolidation, met au centre des préoccupations de l'apprenant, les phénomènes linguistiques qui ont été omis au primaire et qui constituent, en fait, une situation d'intégration et une situation problème qu'il devra résoudre sur la base de ses acquis antérieurs.

En deuxième année, l'apprenant doit développer les compétences complexes et intégrer des phénomènes linguistiques en fonction de la description au service de la narration, de l'explication et de l'argumentation. Cette initiation à la typologie des textes constitue les

⁸⁰Une compétence transversale est une compétence qui s'exprime dans différents domaines elle est aussi applicable à diverses situations qui présentent des analogies.

bases même de ce que sera son apprentissage au cycle suivant. Voici dans ce qui suit l'essentiel de ce que propose le programme de français au cycle moyen.

Type de texte	Compétences à installer	
	Niveau textuel	Niveau phrastique
Narratif	<ul style="list-style-type: none"> *structure de la description -Thème (ce dont on parle) -Propos (ce qu'on en dit) -Progression thématique : <ul style="list-style-type: none"> *à thème constant ; *à thème linéaire ; *à thème éclaté ; -Connexion -Les champs lexicaux de la description : <ul style="list-style-type: none"> *les verbes de perception ; *les verbes de localisation *les verbes de mouvement *les verbes de -les indicateurs de temps (narration, récit, action) -les indicateurs de lieu -Les anaphores -Les connecteurs -Les temps des verbes. 	<ul style="list-style-type: none"> -Le G.N et ses expansions : <ul style="list-style-type: none"> *l'adjectif qualificatif et ses fonctions *la proposition subordonnée relative (qui, que où) *Le groupe prépositionnel, complément du nom -Les verbes d'état -Les pronoms personnels. -L'expression du lieu : <ul style="list-style-type: none"> *les prépositions et les locutions prépositives de lieu. *les adverbes et les locutions adverbiales de lieu *le complément circonstanciel de lieu -L'expression du temps -la coordination et la juxtaposition -L'expression de la comparaison -La synonymie -L'antonymie -Le temps des verbes : <ul style="list-style-type: none"> * le présent de l'indicatif *l'imparfait de l'indicatif * le passé simple.
Explicatif	<ul style="list-style-type: none"> *structure de la description -Thème (ce dont on parle) -Propos (ce qu'on en dit) -Progression thématique : <ul style="list-style-type: none"> *à thème constant. *à thème linéaire *à thème éclaté -Connexion -Les champs lexicaux de la description : <ul style="list-style-type: none"> *les verbes de perception : 	<ul style="list-style-type: none"> -Le G.N et ses expansions : <ul style="list-style-type: none"> *l'adjectif qualificatif et ses fonctions *la proposition subordonnée relative (qui, que où) *Le groupe prépositionnel, complément du nom -Les verbes d'état -Les pronoms personnels. -L'expression du lieu : <ul style="list-style-type: none"> *les prépositions et les locutions prépositives de lieu. *les adverbes et les locutions adverbiales de lieu

	<ul style="list-style-type: none"> *les verbes de localisation *les verbes de mouvement. -les indicateurs de temps -les indicateurs de lieu -Les anaphores -Les connecteurs -Les temps des verbes. 	<ul style="list-style-type: none"> *le complément circonstanciel de lieu -L'expression du temps -la coordination et La juxtaposition -L'expression de la comparaison -La synonymie -L'antonymie -Le temps des verbes : * le présent de l'indicatif * l'imparfait de l'indicatif * le passé simple
Argumentatif	<ul style="list-style-type: none"> *structure de la description -Thème (ce dont on parle) -Propos (ce qu'on en dit) -Progression thématique : *à thème constant. *à thème linéaire *à thème éclaté -La description à valeur d'arguments -La description à valeur d'exemples -Les indicateurs de temps -Les indicateurs de lieu -Les anaphores -Les articulateurs logiques -Les temps des verbes 	<ul style="list-style-type: none"> - Les verbes d'opinion -Les mélioratifs et les dépréciatifs -Le lexique des qualités et des défauts : -Adverbes en « ment » -La comparaison : *les superlatif -La proposition subordonnée complétive -La relation cause/conséquence -L'expression de l'opposition -Le présent de l'indicatif

Tableau 19. Compétences à installer au cycle moyen

Par la mise en oeuvre de compétences transversales, à la fin du cycle moyen, l'apprenant est théoriquement capable, en adéquation avec la situation de communication, de comprendre et de produire des énoncés et des textes écrit et oraux relevant de la typologie à laquelle il a été initié, en l'occurrence : le texte narratif, descriptif, l'explicatif et argumentatif⁸¹.

⁸¹L'enseignement moyen est la seconde étape dans le cycle fondamental après le primaire ; il parachève le fondamental.

4.5.3 Au cycle secondaire

Les deux premiers cycles ont permis en principe, rappelons le, l'installation de la notion de typologie de textes par le biais de marques textuelles ; au secondaire, d'après le manuel d'accompagnement, il est question de consolider ces acquis.

À cet effet, le profil d'entrée au cycle secondaire stipule que l'apprenant doit être capable de « produire un discours écrit/oral relatif à une situation problème de la vie sociale en respectant les contraintes de la situation de communication ainsi que l'enjeu et en s'impliquant nettement dans son discours (discours marqués par la subjectivité). »

Selon la commission nationale des programmes de français (2006 : 4), l'apprenant, au terme du cursus secondaire (Profil de sortie) doit avoir acquis une « *maîtrise suffisante de la langue pour lire et comprendre des textes de différents types, littéraires entre autres, utiliser la langue dans différentes situations. Il doit aussi pouvoir appréhender les codes linguistiques et iconiques, exploiter d'une manière efficace une documentation et la restituer sous forme de synthèse, d'un résumé ou d'un compte rendu objectif ou critique pour ensuite adopter une attitude critique en exprimant une prise de position* ».

Bien qu'en apparence, l'apprentissage du français au lycée soit axé sur la classification typologique des textes comme c'est le cas au cycle moyen, il demeure important de souligner qu'il accorde, entre autres, une grande importance à la linguistique de l'énonciation⁸² et plus précisément aux marques du discours c'est-à-dire les embrayeurs et déictiques. Il est à noter aussi que l'ensemble du document officiel ne fait pas référence à la grammaire de texte qui, sauf erreur, ne figure nulle part.

⁸² La linguistique de l'énonciation distingue ce qui est dit dans le texte (contenu et l'intention informative du texte) des marques du discours de l'énonciateur.

Synthèse

Il s'agissait dans ce quatrième chapitre méthodologique, dédié à l'enseignement-apprentissage du français en Algérie, de mettre en lumière tout ce qui touche de près ou de loin à l'enseignement apprentissage du français. Nous aurions, certes, pu nous contenter d'une simple description de l'enseignement qui était déjà en place avant l'événement de la réforme considérée par beaucoup comme obsolète « *L'école algérienne ne produit pas de bilingues, mais plutôt des semilingues qui ne dominent vraiment aucune des deux langues* » (Taleb-Ibrahimi ;1997:50), mais l'évidence est telle qu'il est impossible d'envisager de parler de méthodologie de l'enseignement d'une langue sans se référer aux fondements théoriques et aux approches didactiques, adoptée pour sa promotion avant ou après la dite réforme.

Il a aussi été question de répondre à la question de l'existence des deux langues L1 et LE, de leurs représentations de leurs modes de fonctionnement, de leurs similitudes et de leurs différences. Des différences et des similitudes qui constituent les bases d'un apprentissage actif quoique difficile à concrétiser sur le terrain.

Beaucoup de solutions ont été mises en œuvre depuis 2001 à commencer par le projet de réforme de l'éducation nationale et l'adoption, dans l'apprentissage, d'une approche qui a transformé tous les programmes d'étude en un socle de compétences, l'idée étant de marquer un niveau de performance déterminé par un point de départ et un point d'arrivée. Sur ce, les contenus des nouveaux programmes de français, dits de deuxième génération, élaborés à la lumière des nouvelles approches, à savoir la pédagogie de compétence, reflètent une volonté de remédiation par l'adaptation des programmes aux besoins des apprenants. À cet effet, le ministère de l'Éducation nationale a insisté pour dépasser la pédagogie de transmission des contenus notionnels et de les remplacer par une attitude qui valorise beaucoup plus les compétences langagières en français. Bref, quelles sont les stratégies didactiques adoptées ? Quels sont les moyens mis en œuvre pour accompagner ladite réforme ? Quel est le degré de conformité des différents programmes (différents paliers) avec les besoins et les moyens réels des apprenants ? Telles sont les questions auxquelles nous nous sommes intéressés dans ce chapitre consacré à l'apprentissage du français en Algérie. .

DEUXIÈME PARTIE

CHAPÎTRE 5

LE CORPUS

« La question fondamentale, celle qui détermine le travail de l'analyse, est moins le comment, la démarche ou la méthode – si importante soit-elle – que la définition ou la situation aussi précise que possible de l'objet analysé. » (J.Peytard 1980 : 17)

Introduction

La bonne conduite d'une recherche linguistique suppose que son objet soit défini, comme dit Jean Peytard, de façon « aussi précise que possible ». Dans le cas de la présente étude où nous avons pris pour objet d'analyse les écarts par rapport à la norme du français écrit, les résultats doivent, entre autres, être mesurés en regard des conditions où les fautes ont été produites. Pour ce faire, nous présenterons successivement dans ce chapitre :

§ 5.1 Constitution, composition et qualification du corpus, c'est-à-dire la façon dont le corpus a été réuni et édité ; de quoi il se compose et quels éléments en ont été exclus de façon à garantir la qualité des résultats ;

§ 5.2 Traitement appliqué à l'édition numérisée du corpus (c'est-à-dire typographique) des textes (manuscrits) ;

§ 5.3 Hiérarchisation des catégories mises en œuvre ;

§ 5.4. Discussion des catégories mises en œuvre pour l'analyse du corpus.

Synthèse

5.1 Constitution, composition et qualification du corpus

5.1.1 Constitution du corpus

Il existe peu d'études de la performance linguistique française en milieu scolaire et universitaire algérien sur enregistrements oraux (audio ou vidéo). Nous n'avons pas choisi cette voie pour deux raisons :

- 1) la première est que la technologie, les conditions matérielles et la qualité des enregistrements sont difficiles, sinon impossibles, à contrôler par un chercheur isolé ; elles relèvent d'une recherche d'équipe ;
- 2) la seconde est que l'écrit présente une dimension culturelle et communicationnelle dans la pratique sociale et professionnelle de la langue étrangère, ce qui fait que son évaluation en tant que tel a du sens.

Notre corpus est constitué de quelques 400 copies réunies en 2010 et 2011. Comme nous l'avons indiqué en introduction, nous avons obtenu de M. Fatmi Saad Eldine, chef du département de français de l'Université de Mascara, l'autorisation de prendre dans les archives stockées au département les copies d'examen terminal de 4^{ème} puis de 3^{ème} année de licence de français (le passage à LMD a commencé en 2007) avant leur destruction quinquennale. Mais c'est de juin à décembre 2014, sur les instructions de Mme Lalaoui-Chiali F.-Z et de M. Marc Arabyan, que nous avons réalisé la numérisation des copies à l'identique.

Une première analyse du matériel nous fait ramener le corpus de travail à 300 copies (*v. infra*. § 4.3 « Qualification »). Après un début d'analyse en mars 2015 et sous les directives de notre directeur de recherche M. Marc Arabyan, le nombre des copies s'est vu, réduit à 270 copies soit 67,5% du total des copies composées entre l'année 2005 et 2011.

Conscient de l'intérêt que ce matériel pouvait offrir et permettre dans le domaine des sciences du langage, nous avons relevé le sexe (genre) des étudiants auteurs des copies et ce, pour d'autres perspectives de recherche. Le tableau suivant résume la constitution du corpus final sur lequel s'est basée notre analyse.

Année	Nombre de copies	Nombre de copie par sexe	
		Masculin	Féminin
2005-2006	30	11	19
2006-2007	85	40	45
2007-2008	18	07	11
2008-2009	53	27	26
2009-2010	28	14	14
2010-2011	56	27	29
Total	270	126 (46,66%)	144 (53,33%)

Tableau 20. Nombre de copies par année et par sexe

Cette nouvelle constitution du corpus, nous l'avons illustrée dans un tableau qui, entre autres, rend compte du sex-ratio. Cette dernière bien que n'ayant pas de relation avec l'objectif principal de la recherche, a longtemps été au centre de nos réflexions (1) sur la variation et le changement linguistique (*v. supra.* p. 24-25), et (2) les motivations instrumentales «*le désir de l'apprenant d'obtenir une reconnaissance sociale ou des avantages économiques à travers l'apprentissage d'une langue étrangère*» (Juliana Cristina & Fagion Bergmann :2009 :66) et intégratives «*des attitudes positives face aux locuteurs de la langue cible, comme le désir d'intégration ou l'envie de connaître* » (op ; cit:67) Cela ne va pas sans rappeler, l'influence des représentations sociales d'une langue sur l'apprentissage de cette dernière.

5.1.1.1 Conditions de la passation de l'examen

5.1.1.1.1 L'épreuve

Il est question d'épreuves écrites de moyenne durée (1h 30 min au maximum) qui se déroulent dans les salles de classe ou les amphis théâtres du département. Notons que deux épreuves peuvent avoir lieu le même jour, ce qui à notre sens pénalise quelque peu les candidats⁸³ déjà tendus à l'idée de ne pas faire bonne impression.

⁸³ La remarque sur le nombre d'épreuves par jour concerne les candidats à l'examen des années en questions. Au-delà de ces années et à la demande des responsables de la faculté, il a été suggéré de ne passer qu'une épreuve par jour.

Selon un planning déterminé à l'avance, l'examen se passe sous la surveillance de deux ou trois enseignants du département de français ou le cas échéant de la faculté. Les enseignants surveillants qui seront responsables du bon déroulement de l'examen et de la remise, en main propre au chef du département adjoint responsable de la pédagogie, de l'ensemble des copies qui lui-même les remettra, après avoir signé une décharge, à l'enseignant responsable du module.

5.1.1.1.2 Les sujets d'examen

Nous n'avons pas pu nous entretenir avec les enseignants responsables des différents modules pour avoir le texte des consignes des différents examens. Toutefois nous pouvons résumer ce que le ou les examinateurs attendaient des étudiants ; vu que tous les sujets ont pour thème : la didactique des langues étrangères.

1) 2005-2006 :

La place du texte littéraire en tant qu'outil dans l'enseignement du FLE.

2) 2006-2007 :

Comparaison entre les différentes méthodes didactiques et les procédés qui permettent d'atteindre un objectif dans l'enseignement du FLE.

3) 2007-2008 :

L'approche actionnelles vs l'approche par compétences en didactique du FLE.

4) 2008-2009 :

La théorie des représentations sociales et sa relation avec les représentations linguistiques.

5) 2009-2010 :

Deux sujets au choix :

- Les différentes méthodologies dans l'enseignement apprentissage des langues.
- Quelle relation entretient la didactique des langues avec les autres disciplines ?

6) 2010-2011 :

Résumé synthèse de l'approche communicative en didactique des langues.

5.1.1.1.3 Le barème

En ce qui concerne le barème de l'épreuve, il est négocié préalablement avec l'enseignant qui est tenu par la suite d'afficher le corrigé. S'agissant d'une licence de langue, le barème est établi sur la base de certains critères qui sont pour la majorité axés sur le niveau linguistique.

5.1.1.1.4 Un dernier élément

Les copies d'examen n'étant pas anonymes et qui plus est, les dates de naissance inscrites sur les copies, il aurait été possible d'avoir une idée de l'âge et le sexe des candidats pour une éventuelle comparaison. Cependant, nous avons jugé que cela n'était pas d'un grand intérêt quant à l'objectif préalablement fixé. Cela dit, nous avons, quand même lors de la vérification de la numérisation saisi l'occasion de mentionner le sexe des auteurs des copies, pour que ce même corpus puisse servir à une future étude sur ce facteur de variation.

5.1.2 Composition du corpus

Notre corpus est un type de texte particulier, la « copie d'examen ». Il comporte deux genres de discours : des textes à dominante argumentative, en réponse à une demande de même type, à base de verbes conjugués au présent et à la troisième personne ; et des textes à dominante narrative lorsque la demande de texte à produire impliquait (ou pouvait impliquer) personnellement l'étudiant, à base de passé et de première personne.

Voici un exemple typique de texte argumentatif ⁸⁴ :

020 /2005-20006

```
1 Le texte litteraire se differe dans l'ensemble
2 systeme d'enonciation, grille de paragraphes) et dans le
3 detail (lexique, syntaxe) et cette difference on la
4 retrouve au niveau du lycée et le superieur
5 Au lycée : on passe du texte à la culture donc du
6 spécifique au général
7 Au supérieur : on passe de la littérature
8 intellectuelle au texte donc du général au spécifique. Ce
```

⁸⁴. Dans cette présentation linéaire des copies, la barre oblique indique un retour à la ligne. Bien évidemment, toutes les graphies originales sont reproduites fidèlement.

9 qui est en fait un enchaînement assez logique déterminé par
10 la didactique des langues et l'objectif de tout
11 enseignement ⁸⁵

Et voici un exemple typique de texte narratif :

028 /2005-20006

1 Depuis mon enfance j'ai toujours rêvé d'être une femme qui
2 donne tous à sa petite famille, et que je sois une
3 excellente cuisinière dans ma propre maison. J'ai la
4 passion de la cuisine faire des plats et des gâteau qui
5 sont uniques. J'ai fait des progrès énorme pour aboutir à
6 qu'que chose de bien et j'ai tenté ma chance et j'ai eu
7 mon diplôme de cuisine, grâce à ma volonté, pour ma
8 petite famille avec une méthode économique et surtout
9 bonne, et pour offrir à mon marie le plaisir de déguster
10 de bonnes choses.

Ces deux exemples montrent bien la différence entre les deux genres, le premier débrayé de la situation d'énonciation : « Le texte *littéraire *se *diffère... » ⁸⁶, grâce à un présent gnominique, temps de la vérité permanente (« De tous temps, le texte littéraire a différé... »), et le second embrayé : « Depuis mon enfance j'ai *toujours *rêvé... », la personne dont c'est l'enfance, etc., ne pouvant être que le locuteur-scripteur qui demande à son lecteur de l'identifier comme telle : « je » est toujours l'énonciateur local (v. Émile Benveniste, « La nature des pronoms » (1956), Problèmes de linguistique générale 1, Paris, Gallimard, 1966).

Il semble clair que les difficultés linguistiques sont plus importantes dans la narration que dans l'argumentation, surtout si celle-ci est réduite à une exposition dont les introducteurs de complexité ont été omis au profit de la parataxe et de listes de paradigmes, avec l'appui de la MEP (mise en page) :

⁸⁵. Rappelons que les textes sont numérotés de 001 à 270, numéro suivis d'un tiret suivi du numéro de ligne dans les annexes I et II et les exemples.

⁸⁶. L'astérisque devant une forme indique qu'elle n'est pas standard, soit quant à la graphie, soit quant à la langue, v. *infr.* chapitres 6 et 7.

2005-2006

- Au lycée : on passe du texte à la culture donc du spécifique au général

2005-2006

- *Au supérieur : on passe de la littérature intellectuelle au texte donc du général au spécifique.

Par ailleurs, il est possible de faire l'hypothèse que la tendance des étudiants à restituer le cours appris par cœur s'exprime préférentiellement dans les devoirs à dominante argumentative tandis que l'influence de l'arabe (comme substrat ou point de départ d'opérations de traduction) se sent beaucoup plus dans les textes à dominance narrative, et qui permettront de rencontrer les calques représentatifs de l'interlangue. Nous y reviendrons dans l'analyse linguistique finale.

Les deux exemples que l'on vient de voir donnent une première idée du matériel langagier sur lequel nous allons travailler. Ces deux textes sont représentatifs de l'ensemble du corpus retenu et édité en annexe. Mais la plupart des devoirs n'arrivaient pas à ce niveau, un bon quart étant même illisibles.

5.1.3 Qualification du corpus

On appelle « qualification » le traitement préalable d'une base de données destiné à lui conférer la meilleure qualité possible⁸⁷.

Dans le cas de notre corpus, comme il a été indiqué plus haut, cette qualification a consisté à supprimer plus d'une centaine de copies inexploitable, soit parce qu'illisibles, soit parce qu'insuffisamment cohésives⁸⁸ pour faire sens.

Dans ce cas, ce que nous appellerons lors de l'analyse dans le chapitre 07 dédié à l'interlangue la continuité actantielle et la continuité structurelle du texte ne sont plus assurées. En voici deux exemples⁸⁹ :

⁸⁷. Selon le TLF (sur Atilf) : « Qualification : Action de qualifier quelqu'un ou quelque chose, d'attribuer une qualité avec sa désignation ; par métonymie, résultat de cette action. »

⁸⁸. Cohésif : de *cohésion*, par opposition à *cohérence*. La cohérence désigne l'accord du contenu d'un texte avec le monde extralinguistique évoqué ; c'est un concept sémantique qui renvoie à l'extérieur du texte. La cohésion désigne l'accord de tous les termes d'un texte entre eux ; c'est un concept discursif ou énonciatif isotopique qui renvoie à l'intérieur du texte.

⁸⁹. Convention : x = lettres mal lisibles.

2005-2006

- On étudie la langue pour être compétent de communiquer avec les autres personnes, et changer les cultures entre nous sans aide.

2005-2006/

- D'abord l'enseignement doit être facile parce qu'elle passe par beaucoup de méthodologies, parmi les on a traditionnel directe, active, audiovisuel, audio-orale, et chaque un de ses méthodes contient quelque principes qui sont très intéressants pour l'enseignement.

Dans un énoncé pertinent et intelligible, le sens de chaque unité dépend des autres unités qui l'accompagnent. Le sens peut donc être vu comme le résultat de l'interaction de toutes les unités linguistiques aussi bien lexicales que syntaxiques. Les deux exemples cités plus haut représentent des ambiguïtés notables, car au plan actantiel, on assiste à l'élaboration d'énoncés à partir de séquences simples détachées des autres par des marqueurs au niveau de :

- (1) la continuité actantielle par la variation dans l'emploi d'un pronom personnel sujet « nous » substitué au pronom indéfini « on » et au groupe « les autres personnes »

(2) la continuité structurelle par une confusion quant à la substitution lexicale correcte. Ce genre d'erreurs, d'une fréquence assez considérable dans le corpus peut, toutefois, être expliqué par l'interlangue. Le mot apprentissage étant au masculin en arabe.

(b) Femme, 26 ans

- Méthodologie c'est l'ensemble des méthodes pour faciliter l'enseignement pour expliquer l'affirmation de ses méthodes à travers les siècles la 1ère Méthodologie c'est traditionnelle. Motive - direct - audio orale - audio visuel - naturel (lexique - syntaxe, phonétique - orale - écrite ...)

Un troisième type de devoirs a été exclu du corpus : celui des textes trop courts, ne comptant qu'une, deux ou trois lignes, dans lesquelles il n'est pas possible, la plupart du

temps, de déchiffrer les mots et les phrases. C'est particulièrement le cas des réponses données par des étudiants adultes, salariés – commerçants, chauffeur de taxi, fonctionnaires, footballeurs, avocats et magistrats arabophones, etc., – qui, pris par leurs obligations professionnelles, ne sont pas assidus au cours, souvent redoublants, qui tentent d'obtenir un diplôme de français en passant les examens « à tout hasard » et qui répondent à l'épreuve par quelques mots pour ne pas avoir zéro. C'est aussi le cas de ce qu'on appelle « les parachutés », étudiants inscrits dans le département de français faute de place ailleurs.

Voici par exemple deux textes en réponse à la consigne sur les représentations et les stéréotypes linguistiques et qui rendent compte de la qualité des productions de la catégorie d'étudiants citée plus haut.

(a) Homme, 24 ans :

- Les représentations : forme de connaissance socialement élaborée et partager ayant une visée pratique tel les stéréotypes (l'identitaire), grâce a ces deux, qui facilite a nous de connaître tous qui concerne cette langue étrangère (l'origine) les XXX du pays qui parle cette langue. (fin du texte)

(b) Femme, 32 ans

- Les représentation et les stéréotype : Elle explorent des images stables des langues contextualisées des comportement linguistiques qui s'intéresse â leur valeur et leur variétés. / Les stéréotypes : identifier des images stable et de contextualisées schématique et XXX. (fin du texte)

Les deux exemples fac-similés suivant représentent ou bien des copies illisibles (figure 13) difficiles à déchiffrer que nous avons tenté d'agrandir pour en déchiffrer les mots, des copies appartenant à des candidats suspectés de fraude ou encores des copies réunissant à la fois les trois raisons précédemment citées (figure 14).

Notons que les deux copies suivants ont été scanées et traitées pour avoir un meilleur rendu, la version originale étant beaucoup moin lisible.

Le statut de la langue française en Algérie : L'Algérie n'est pas un pays monolingue, elle connaît plusieurs langues; arabe, anglais et l'arabe classique, l'arabe coranique et l'arabe dialectal (berber) en cause et la colonisation française qui résulte 97% du total de la langue française en Algérie. Le 7 juillet 1962 la proclamation de la langue française en Algérie. L'arabe est encore la langue officielle en Algérie en résulte l'arrivée des égyptiens, les algériens pour l'enseignement l'arabe jeune que les algériens ne maîtrisent pas l'arabe, à partir de 1980 regrettés par qui le français comme langue étrangère. 1989 une réforme de l'école fondamentale en Algérie et devenu la langue étrangère.

Les stratégies d'apprentissage. Les stratégies de Robert sont un ensemble d'actions coordonnées et menées en vue d'une victoire selon Skem et Smalley sont des comportements des techniques, tactiques, plans, opérations mentales, comme conscient ou inconscient, ou partiel conscient des habiletés cognitives, planification et aussi des techniques opératoires chez l'individu [directes stratégies: mémoire cognitive, computationnelle, indirecte effective, sociale] et tout ça pour une efficacité dans la situation l'enseignement d'apprentissage.

Figure 13. Exemple de copie difficilement lisible

Réponses :

① La transposition didactique : c'est le transport
la transposition des savoirs (savoir faire), (savoir être)

* Le contrat didactique : c'est l'apprentissage, qui
a besoin des savoirs, besoin d'apprendre la langue
(le problème vécu).

* Le deux se concilient en classe, de la manière
mixte : avec la présence de l'apprentissage (qui a
besoin d'apprendre) et puis, c'est fini avec la transpo-
sition didactique que l'enseignant va lui transporter des savoirs
en fin la réalisation de l'objectif (il arrive à parler
une langue compréhensible)

Figure 14. Exemple de copie non traité

5.2 Traitement appliqué à l'édition numérisée du corpus

5.2.1 L'édition numérique

Il nous reste, en marge de la présentation générale de l'étude linguistique du chapitre 2, à expliquer comment nous avons fait passer le corpus de l'état de copies manuscrites à l'état de textes numérisés et balisés. Il est évident que l'écriture manuscrite est continue, tant dans la représentation des signes de la langue (les lettres) que dans la ponctuation et dans l'occupation de l'espace graphique (les blancs) qui vont avec, alors qu'un texte dactylographié ou saisi sur un clavier d'ordinateur est discontinu, orthonormé (par des espaces verticaux et horizontaux constants et proportionnels) et hiérarchisé. Ces différences expliquent l'existence de copies « diplomatiques », c'est-à-dire qui imitent en typographie la disposition d'un manuscrit. Il était évidemment techniquement impossible et linguistiquement inutile de procéder ainsi.

Figure 15. Exemple de transcription diplomatique d'un manuscrit (page de Proust dans l'édition diplomatique de Brepols, Turnhout, 2008, cahier 54 de la B.Nationale de France)

C'est ici encore une affaire de conventions.

Conformément aux usages, nous avons observé une fidélité raisonnée aux manuscrits tout en prenant toutes les précautions pour recopier correctement les fautes, la tendance naturelle étant d'écrire le texte comme il devrait être et non comme il se présente réellement de façon fautive. Il y a toujours le risque de corriger sans s'en rendre compte c'est d'ailleurs la raison pour laquelle une vérification a été faite par collaboration avec des collègues du département de français.

Il est recommandé aux étudiants de faire un brouillon et cette recommandation est renforcée du fait qu'il arrive à l'examineur de refuser de donner une deuxième feuille d'examen aux étudiants qui s'aperçoivent que leur copie est couverte de ratures. La conséquence pratique de l'usage du brouillon à l'examen est que le passage du brouillon au propre peut s'accompagner de déplacement des fautes, les étudiants corrigeant des formes correctes par des incorrectes dans la panique des dernières minutes. Les fautes des copies ne méritent donc pas un grand respect pour elle même ; ce qui compte dans le relevé, c'est la fidélité, le soin, la minutie de la saisie.

Un certain nombre d'ajustements ont été réalisés pour faciliter la lecture, ne pas se perdre dans les variations continues et rendre justice à l'intention des scripteurs :

- 1) Les mots longs liés, surtout les plérèmes, ont été séparés, ceci parce que l'espace entre les mots de l'écriture manuscrite n'est pas mécanique ni aussi constant qu'en typographie ;
- 2) Les espaces de part et d'autre des ponctuations ont été normalisés : espace avant les ponctuations « hauts » (< : >, < ; >, < ? >, < ! >), pas d'espace avant les ponctuations bas (< , >, < . >, < ... >), ainsi que de part et d'autre des guillemets, les parenthèses et les tirets sauf si l'espace est nécessaire pour détacher une balise de faute ;
- 3) L'espace après l'apostrophe a été supprimé ;
- 4) Les tirets ont été remplacés par des traits d'union ;
- 5) Les biffures ou ratures n'ont pas été déchiffrées ; elles ne sont pas prises en compte ;
- 6) Nous avons sans le signaler réintégré à leur place dans le texte les segments suscrits, souscrits et marginaux, fléchés ou non.

Au plan phonologique, nous avons conservé la confusion entre les graphèmes M et N, R et S et, bien sûr, les erreurs de notation des phonèmes vocaliques (par exemple « en » pour « on »).

Au plan sémio-linguistique, nous avons respecté les majuscules et minuscules, les signes de ponctuation, les grands blancs dans le texte, les apostrophes et les fautes de segmentation sur les morphèmes grammaticaux (« il ya »), l'absence de coupures de mots en fin de ligne.

Cela dit, pour des raisons techniques, seul le retour à la ligne (alinéa et paragraphes) en fin de phrase n'a pas été respecté.

5.2.2 La numérisation

En raison des doutes quant à l'exactitude de notre copie numérique du matériel, nous avons eu recours à des enseignants du département de français pour une vérification de la correspondance de la première numérisation des copies. Ce qui a d'ailleurs mené à :

- 1) corriger beaucoup d'erreurs de copies faites lors de la numérisation ;
- 2) diminuer par élimination des copies mal lisibles corrigés par collationnement avec les photocopies ;
- 3) Eliminer une dernière catégorie de copies plus ou moins « étranges » qui font état d'une somme assez considérables d'erreurs que nous ne pouvons expliquer que par un comportement désinvolte du candidat à l'examen.

La copie suivante fac-similé témoigne de cet état de fait et par conséquent, elle a été éliminée. Notons que ces copies ont en partie été codées avant d'être éliminées pour les raisons évoquées plus haut.

L'évolution de la société a rendu nécessaire pour les tenants de la didactique de s'adapter en fonction de l'époque dans laquelle il (XXX), et en fonction des besoins des apprenants, c'est alors que différentes méthodologies se sont succédées, en premier en a la méthode traditionnelle, en second la méthode directe suivit de la méthode audio-oral ou audiovisuelle et enfin l'ensemble des méthodes qui convergent vers l'approche communicative. Apprue de puis l'antiquité la méthode

traditionnelle se donne comme base l'apprentissage par la traduction, et l'assimilation d'un grand nombre de connaissances, morphologique, et syntaxique ex: le grammaire de port royal; l'apprenant se trouve acquiescent d'un savoir, sans aucune connaissance des réelles situations de communication de la langue apprise. En révolte contre la méthode traditionnelle, la méthode directe, d'où son nom l'indique signifie de l'apprenant dans un bain linguistique d'une façon directe par l'utilisation de l'exercice

2007-2008
Remarque

L'évolution de la société a rendu nécessaire pour les tenants de la didactique de s'adapter en fonction de l'époque dans laquelle il, et en fonction des besoins des apprenants, c'est alors que différentes méthodologies se sont succédées, en premier en a la méthode traditionnelle en second la méthode directe suivit de la méthode audio-oral ou audio-visuelle et enfin l'ensemble des méthodes qui convergent vers l'approche communicative. A partir de puis l'authenticité la méthode traditionnelle se donne comme base l'apprentissage par la traduction, et l'assimilation d'un grand nombre de connaissances, morphologique, et syntaxique ex: le grammaire de port royal; l'apprenant se trouve acquiescent d'un savoir, sans aucune connaissance des réelles situations de communication de la langue apprise. En révolte contre la méthode traditionnelle, la méthode directe, d'où son nom l'indique signifie de l'apprenant dans un bain linguistique d'une façon directe par l'utilisation des exercices structurés, cette méthode ne donne pas d'importance à la connaissance mais

Figure 16. Exemple de copies éliminées (Année universitaire : 2007-2008)

Il est à souligner que de pareilles copies n'ont pas été nombreuses, néanmoins, elles laissent apparaître des échantillons très hétérogènes. Les copies qui ont été retenues ne sont évidemment pas d'un égal intérêt, mais pour des raisons statistiques et d'analyse tant qualitative que quantitative, nous avons conservé le plus grand nombre possible de textes exploitables.

Notons aussi que le codage de cette numérisation n'a pas cessé d'être remis à jour et ce, tout ou au long de la rédaction de cette thèse. Ainsi, soucieux de la rigueur du relevé, notre codirecteur de recherche M. Marc Arabyan, nous a recommandé en juillet 2018 de revoir encore et encore le balisage qui a fait d'ailleurs ressortir des erreurs que nous n'avions pas pu détecter ou du moins qualifier lors des codages précédents. Ainsi, pour un premier balisage ce qui pouvait être une faute de morphologie dans :

- le prof comprend que l'élève sait *construit son savoir.
/ pour : sait construire...

s'est révélé être une erreur due à une confusion entre pronom *s'est* et *sait* conjugué au présent de l'indicatif. le prof comprend que l'élève *sait construit son savoir. / pour : s'est construit son savoir.

L'entourage immédiat de l'erreur étant important pour la situer et la qualifier, nous sommes allés plus loin dans le contexte, en l'occurrence jusqu'aux conditions mêmes de la passation de l'examen. Pour ce faire, nous allons examiner, dans ce qui suit, ce que c'est que la dernière année de licence de français à Mascara et plus généralement en Algérie, à partir des informations en notre possession, en nous plaçant dans le cadre le plus actuel, LMD, qui place l'examen final de licence en mai de la troisième année universitaire.

Arrivés en troisième année, presque tous les étudiants considèrent la licence comme acquise, ce qui peut aussi expliquer des productions comme qui est présentée plus haut.

La troisième année est en effet une année de stage professionnel suivie de la rédaction du rapport (en français). Ces stages qui offraient aux étudiants l'occasion de se familiariser avec la pédagogie de classe ont vite été remplacés par une initiation à la recherche par l'élaboration d'un mémoire de fin d'étude destiné à explorer une question en relation avec leur parcours à l'université.

Nous aurions pu prendre ces mémoires de fin d'étude pour corpus, mais comme ces textes ont été, à notre avis, soumis à plusieurs corrections des encadrants en particulier, nous avons

jugé qu'ils ne sont pas représentatifs des capacités réelles de chacun ; les examens sur table étant, à notre sens, plus fiables. Quant à la raison pour laquelle nous n'avons pas pris les rapports de stage pour corpus, c'est que l'on s'est aperçu qu'ils sont de plus en plus souvent plagés, recopiés d'une année sur l'autre.

Les moins bons étudiants – une majorité par rapport aux inscrits – savent qu'ils seront probablement recalés en fin de semestre mais qu'ils seront, avec un peu de chance, admis à la session de rattrapage suivante, qui peut avoir lieu par exemple en juin ou en septembre, selon ce que décide le conseil pédagogique du département. Cette procédure expliquera la faiblesse du niveau des copies.

D'autre part et selon l'article 37 du projet de règlement intérieur de l'université « *Chaque module comprend des épreuves d'examens réparties dans l'année. L'examen peut être un contrôle continu (note de TD et/ou note de TP), une épreuve écrite de moyenne durée, une synthèse et éventuellement un rattrapage pour les étudiants ayant une moyenne générale inférieure à 10* »

Le choix s'est donc porté sur les copies d'examens qui correspondent au deuxième semestre de l'année universitaire 2005-2006 à 2010-2011, la dernière étant l'année de notre recrutement au sein de l'université de Mascara, ce qui fait que nous n'avons ni connu les étudiants des promotions des années précédentes ni ceux de 2010-2011 que nous n'avons pas pu enseigner nous-même.

5.2.3 Le travail de balisage

Précisons de nouveau, que toutes les transcriptions ont été collationnées avant le début de l'analyse.

En ce qui concerne le balisage :

1. Nous avons placé autant de balises qu'il y a de fautes, même lorsque la faute est répétée. Par exemple : **[ap][ap]** eleve : élève ou élevé écrit eleve contient deux omissions d'accent différent ou semblable notées **[ap][ap]**, « a » étant mis pour « accent » et « p » pour phonétique.
2. Les balises sont formées d'une, deux ou trois lettres initiales de la catégorie concernée entre crochets droits et mis en gras.
3. La catégorie « cumul de faute » n'est pas à confondre avec les différentes interprétations que les erreurs peuvent avoir ; c'es-à-dire les fautes mixtes. Il s'agit

du nombre d'erreurs toutes catégories confondues qu'un seul mot pourrait présenter (au-delà de trois en général); p. ex :

A-(M) / 12-01- Au debut des etudes * supérieur on vas elaborer, confrenter ses savoirs..

Le mot /* supérieur / (pour °superieures) représente ici un cumul de fautes d'usage (orthographe incorrecte), de genre de nombre et d'accent phonologique sur le "é".

4. Pour l'identification de l'erreur, un retour aux copies du même sujet traité a été nécessaire pour comprendre la nature de l'écart. À cet effet, les copies de la première année, c'es-à-dire celles de 2005-2006 présentent des similitudes, car le contenu reprend les mêmes mots, les mêmes expressions et parfois même les mêmes paragraphes comme en témoignent les passages suivants :

- **A-(M) / 11-8,9,10,11-**Ici L'objectif du professeur est de menir l'elève à une panoplie de concepts et même dessavoir et des méthode qui lui permettent de lire le texte littéraire selon la double conventions explicite et implicite.
- **A-(M) / 15-2,3,4,5-**L'objectif au lycée est de munir l'élève d'une panoplie d'information, [?] et ou il est question d'une problématique proposées par l'enseignant et à decouvrir par l'apprenant
- **A-(F) /16-1,2,3,4,5,6-** et decouvrir par l'élève, l'objectif est de munir l'élève d'une panoplie de savoir, de consepts et de méthodes qui lui permettent de lire de façon autonome une page littéraire.

Les copies présentent des similitudes car, de peur d'être mal notés, les étudiants apprennent souvent par cœur le contenu des cours qu'ils restituent lors de l'examen et ce, sans aucun effort de reformulation.

En ce qui concerne l'analyse, le renvoi à l'endroit de l'erreur est signalé par des chiffres et des lettres qui correspondent, dans le corpus, à l'année, au sexe de l'auteur, au numéro de

la copie et au numéro de ligne où l'erreur est détectée : [A] : année 2005-2006, [M] : sexe masculin ou féminin, [/], [1] : n° de la copie, [2]: n° de la ligne dans le texte, [1,2,3] n° des lignes dans le texte. Voici un exemple de renvoi à l'erreur :

A-2005-2006

001 (M)

1 L'enseignement du texte littéraire **[tt]** avait toujours occupé
2 une place **[i]** proéminente **[o]** dans le lycée et dans le supérieur.

[tt] renvoie à : A-(M) / 01-01-

[i] renvoie à : A-(M) / 01-02-

[o] renvoie à : A-(M) / 01-02-

Dernier point déjà signalé, les segments illisibles ont, quelle qu'en soit la longueur, été notés **[xxx]**.

Remarque

La liste des conventions de balisage a été amorcée sous la direction de Monsieur Marc Arabyan en 2015 et a été enrichie par la suite pour qualifier les catégories d'erreurs détectées et ce, au fur et à mesure de notre progression dans le travail de balisage.°

5.3 Hiérarchisation des catégories mises en œuvre

En posant dans notre introduction la problématique de la difficulté d'une classification, nous étions conscients que nous aurions certainement recours aux typologies préexistantes mais aussi de tout ce qui traitait du même sujet. Nous avons dû reconsidérer notre typologie selon une perspective qui propose des sous catégories selon un cadre précis qui coïncide peu ou prou avec ce que pouvait offrir notre corpus. Nous l'avons vu dans notre introduction, c'est notre directeur de recherche M Marc Arabyan qui a proposé de les hiérarchiser selon un ordre inspiré par la didactique du FLE⁹⁰. En voici ce qu'il en ressort :

5.3.1 Niveau phonétique et phonologique :

Niveau infra-linguistique de la description. Relève de la phonétique l'articulation plus ou moins exacte des phonèmes dans le discours de tous et (idiophonétique ou allophonétique) de chacun. En FLE, la phonétique concerne l'arc réflexe audition + articulation : on ne prononce bien que ce qu'on entend et on n'entend bien que ce qu'on sait prononcer. D'où la question du bootstrap (baron de Münchhausen) de la poule et de l'œuf qui est résolue par la métaphore dite de « bootstrap » en anglais (Yadollah Dodge 2002 : 59).

En FLE, en France, environ 30 heures de travail phonétique en laboratoire de langue ou t en classe, face à face avec l'enseignant.

Le phonème porte le sens mais n'en a pas lui-même (sauf s'il est aussi un morphème). Le travail phonétique a pour objectif de créer les filtres phonologiques. La phonologie est fondée sur les paires minimales oppositives et les commutations : sa vs chat ; fil vs fille (sa ≠ ja ; fil ≠ fij...). La phonologie supporte la morphologie lexicale et la morphologie syntaxique (morphosyntaxe) ; elle entre dans la notion de monème (selon Martinet), élément de composition du lexique, y compris dans la variation syntaxique : chant, chanteur, chanter, chantons, chantant (l'opposition lexicale vs syntaxe est de pure commodité).

5.3.2 Niveau phonomorphologique :

Il s'agit de la phonologie en tant qu'elle dégage les éléments constitutifs de la langue. C'est peut-être ou même sans doute le point le plus important de *l'enseignement du FLE. En français, beaucoup des éléments (affixes, préfixes, suffixes, radicaux ; v. aussi les morphèmes de Martinet) sont des syllabes et beaucoup de syllabes sont des morphèmes. Un ordre de grandeur pour la classe des syllabes est de 500 syllabes graphiques, si l'on y inclut*

⁹⁰ M. Marc Arabyan, Editions Lambert-Lucas

les phonèmes empruntés à l'anglais. En raison du petit nombre de graphèmes disponibles, une grande partie des morphèmes monosyllabiques sont homophones et quelques fois homographes.

5.3.3 Niveau morphosyntaxique (morpholexique) :

Il n'existe pas de frontière absolue (solution de continuité) entre le morpholexical et le morphosyntaxique. Les participes passés peuvent aussi être des adjectifs qualificatifs (Ce livre a paru / est paru l'an dernier) ; les participes présents peuvent aussi être des adjectifs et ceux-ci des noms (en naviguant souvent > le personnel navigant > les navigants). Il est cependant possible au grammairien de les classer comme paradigmes et syntagmes différents, et cela peut se marquer dans l'orthographe.

5.3.4 Niveau syntaxique :

Concerne exclusivement l'axe syntagmatique. Sous forme de grammaire, c'est la distribution correcte des morphèmes au fil de la phrase. Exemples : *Je ne pas sais comment dire ; * Je ne sais comment pas dire ; mais °Je ne sais pas dire comment ; °Je ne sais pas comment dire.

Autre exemple : *Je ne sais pas qu'est-ce qu'il fait ≠ °Je ne sais pas ce qu'il fait (problème du discours indirect).

5.3.5 Niveau morphosémantique :

La sémantique s'occupe du rapport entre signifiant et signifié. En FLE, cela se concentre sur les faux amis, les emprunts intempestifs (calques), les français locaux. Une faute morphosémantique concerne en particulier l'emploi d'un mot pour un autre ; comme cette compétence est établie en langue maternelle, l'étiologie de la faute est à chercher ailleurs, notamment dans les erreurs de traduction ou dans les confusions, parasynonymies ou étymologies populaires qui sont déjà des fautes de locuteurs natifs (*rénumération, conjecture ≠ conjoncture, coupes claires, décimer, faire long feu...).

5.3.6 Niveau pragmatique :

Le mot *pragmatique* vient du grec *praxis*, l'action de l'homme sur l'homme, par opposition avec la *technè*, action de l'homme sur la nature (*phusis*). Est pragmatique ce qui concerne la fonction illocutoire et perlocutoire du langage (parler est une action). L'ordre linguistique concerne l'information (la formation des énoncés), la pragmatique concerne la communication, c'est-à-dire la prise en compte du destinataire. Dès lors, on distingue l'ordre du contenu qui relève de l'information, et l'ordre pragmatique qui relève de la communication. Cela à voir avec le culturel et la bienséance. Par exemple, en France, un vendeur ne tutoie pas un client inconnu, un étudiant ne tutoie pas un enseignant. Ce cadre est ultime en FLE, mais peut être pris en considération implicitement dès le premier jour de classe.

Il est à noter qu'il ne sera pas ici question de traiter tous les points cités plus haut. Seuls ceux qui correspondent à notre corpus seront pris en considération. Cela dit avant d'entamer l'analyse, il convient de dresser une modélisation des erreurs et ce, bien que nous soyons conscients de la relativité de notre classement, la nature de l'erreur relevant souvent de différents domaines et c'est là toute la difficulté d'une classification précise et sans ambiguïté.

5.4. Discussion des catégories mises en œuvre pour l'analyse du corpus

5.4.1 Modélisation des erreurs

L'essentiel de ce qui suit s'inspire de la grille d'analyse orthographique de Nina Catach qui classe les erreurs selon six catégories. Nous proposons une grille simplifiée des erreurs orthographiques correspondant à la typologie élaborée en 2015 avec M. Marc Arabyan et qui constitue le panel d'erreurs sur lequel va s'appuyer notre analyse et ce, même si à ce stade de la recherche, aucune certitude quant à leur présence dans le corpus, n'est assurée. Cela dit, la plupart des catégories d'erreurs présentées par ordre alphabétique dans le tableau suivant ont été rapidement détectées dès le premier contact avec les copies. Notons aussi que des précisions quant aux catégories seront données dans la partie consacrée aux catégories effectivement mises en œuvre.

Catégorie d'erreurs	Remarques	Exemples
Omission	mot manquant, lacune syntaxique : Relatif à la syntaxe , aux règles qui régissent l'agencement des mots et la construction des phrases.	<i>J'*ai pas eu le choix.</i> <i>Il* faut pas le dire.</i>
Adjonction	mot en trop ou répétition non nécessaire.	<i>D'abord *et en premier lieu l'évolution a commencé par la méthodologie traditionnelle.</i>
Accent morphologique	Faux usage des accents.	<i>*à pour a, et *a pour à (où / ou...)</i>
accent phonologique	Mauvais usage des accents.	<i>*eleve, *elève, *éleve, *elève (etc.) pour élève</i>
Accent sémantique	accent qu'on utilise pour distinguer deux mots semblables, mais qui ont une signification différente.	<i>*sûr pour sur, sur pour sûr.</i>
Barbarisme	Faute grossière de langage, emploi de mots inexistant.	<i>*Plénoplie pour panoplie</i>
Continuité actancielle	Substitution incorrecte (anaphore)	<i>la méthodologie, *il...</i>

Continuité structurelle	Choix et évolution incorrecte de la structure phrastique.	Le professeur introduit... et *de donner
Cumule des fautes	Plus de deux fautes toutes catégories confondues	Il y a trois sortes de compétence (comp*et*ance*-) pour il y a trois sortes de compétences. (comp°ét°ence°s)
Dessin de lettres	Graphie erronée des mots.	* <i>matif pour natif, *fase pour base</i>
Doublets	(pléonasme, redondance)	comprendre la compréhension pour comprendre, prévenir à l'avance
Genre	Accord du genre (masculin, féminin)	un apprentissage *meilleure
impropre	erreur liée au sens d'un mot ou d'un groupe de mots (incompatibilité lexicale)	<i>le statut du texte est *défini par un commentaire composé pour déterminé</i> <i>Il a illustré ses arguments *par le biais de (au moyen de) citations. Pour au moyen de</i>
Lapsus	Substitution de la forme d'un mot à un autre	* <i>Foudroyer pour fourvoyer *consitution pour constitution</i>
Majuscule	<i>Le non-respect de l'emploi correct de la majuscule,</i> <i>Confusion dans l'emploi des majuscules sauf marque de ponctuation</i>	<i>Sur un nom propre : pierre/ Pierre, les noms de régions, villes, pays : algérie pour Algérie état pour Etat, etc.</i> <i>« *une vie » de (Maupassant pour « Une vie » de Maupassant)</i> <i>...de la part de l'école *Algérienne.</i> le *Français comme langue étrangère. Pour le français...
Morphologie	Confusion entre terminaisons	est *défini pour est défini (tt ou TC vs PP)
nombre	Accord du nombre (singulier, pluriel)	le nombre de *paragraphe.
Ordre des mots	Non respect de l'ordre de base des constituants de la phrase	*aussi il pourra pour °il pourra aussi
Outil	faute contre la grammaire solécisme. Emploi d'un mot pour un autre (cénèmes)	* <i>au supérieur pour dans le supérieur</i>
Paronymie	Confusion de graphies mots d'une certaine analogie phonétique	* <i>se diffère pour se différencie ou se difère pour difère de</i> <i>*Foudroyer pour fourvoyer</i>

Permutation	Suite de phonèmes inadéquate.	<i>*consédirer pour considérer</i>
Phonologie	Confusion auditive	l'*étudiant pour l'étudiant
Ponctuation	Usage fautif de la ponctuation	<i>l'objectif est de munir l'élève de panoplie*(+), de savoir*(-) des concepts et des méthodes</i>
Registre	atteinte à la maxime « Sois poli ! »	: prof, tps, litt...
Segmentation	Confusion sens et orthographe	<i>*entraîn, pour en train, *par fois pour parfois</i>
Surexpression	Ajout d'un mot non nécessaire.	D'*une façon autonome pour °de façon autonome
Tiroir temporel	Dysfonctionnement dans l'emploi des temps verbaux emploi fautif mode verbal	Il avait toujours occupé pour a toujours occupé.
Trait d'union	Confusion d'emploi du signe graphique	<i>*au delà pour au-delà, savoir faire pour savoir-faire, c'est-à-dire pour c'est-à-dire</i>
Usage	des règles d'écriture des mots.	<i>*lycé ou licée pour lycée, *statu pour statut</i>

Tableau 21. Récapitulatif des catégories mises en œuvre dans le chapitre 4.

5.4.2 Critères du relevé

Dans ce qui suit, nous allons discuter les critères de mise en œuvre (critères du relevé) des catégories sur lesquelles s'est basé le balisage et l'analyse du corpus. Les critères en question sont comparés et assimilés aux typologies déjà présentées dans le chapitre 3 et constituent déjà pour nous une ébauche de typologie. Notons qu'un essai de balisage du corpus a été effectué en compagnie de Monsieur Marc Arabyan en mars 2015 et c'est sur cette base que notre typologie s'est construite.

5.4.1.1 L'omission

Le fait de ne pas mentionner, un mot ou un outil grammatical là où il est d'habitude. « Omission de l'adverbe, du pronom, de la négation. L'omission de l'article est fréquente

devant des noms allant par couples (souvent antithétiques) : Patrons et ouvriers sont d'accord (Grevisse.1975:305, 336).⁹¹

-Sont aussi concernés par cette catégorie les mots tronqués ou abrégés; p. ex : processus litt / pour littéraire.

1. Ne sont pas concernés les passages où la reprise et l'omission sont possibles; p. ex : Hassan s'**est égaré** et **retrouvée** dans un village proche. ou : Hassan s'**est égarée** et s'**est retrouvée** dans un village proche

2. Les omissions des accents phonétiques, morphologiques, et sémantiques, mais aussi l'accord du verbe, de l'adjectif du participe les consonnes doubles, etc., qui sont des catégories distinctes

5.4.1.2 L'adjonction

Cela concerne les ajouts, c'est-à-dire tous les mots en trop: ...donner *de plusd'avantages à l'apprenant. L'adjonction des mots : adverbes, pronoms, articles, prépositions est prise en considération dans cette catégorie.

Les doublets tels que présentés plus haut; p. ex : « comprendre la *compréhension » et les répétitions qui nuisent à la structure de la phrase, ne sont pas pris en considération dans cette catégorie. A noter que et contrairement à la typologie proposée par Spaches Georges (1940), l'aspect vocalique consonantique et syllabique tel que l'addition de lettres : * appercevoir / apercevoir n'ont pas été pris en considération ici. Enfin, les confusions homophoniques vers / verre que l'on rencontre dans beaucoup de typologies ont été classées dans la catégorie *usage*.

5.4.1.3 Accent morphologique

Cette catégorie inclut le « a » (verbe avoir) et « à » (préposition), « la » (pronom ou article) et « là » (adverbe de lieu), « où » désignant le lieu et de « ou » conjonction de coordination.

5.4.1.4 Accent phonologique

Sont concernés par cette catégorisation, les signes auxiliaires qui doivent être placés sur la voyelle – é pour préciser le son, mais qui ont été omis ou mal placés; p. ex : de nos jours on parle de l'approche par *compétence / mais très vite, cette méthodologie.

⁹¹ Certaines omissions sont pour Grevisse de bon aloi.

À noter que l'omission ou le mauvais placement d'un accent phonétique * regression / régression, à même de déformer la prononciation du mot, ont aussi été pris en considération dans cette catégorie et ce bien qu'elle aurait bien pu trouver place dans la catégorie des fautes phonétiques.

5.4.1.5 Accent sémantique

Est concerné par cette catégorie l'accent circonflexe placé sur le ê, le â, le î et le ô pour différencier les mots qui peuvent prêter à confusion dans leurs graphies; p. ex : sur pour sûr (du / dû...) ou pour indiquer la disparition d'une lettre en général le « s » il s'agit en fait de l'accent historique comme dans théâtre (théâtre), hôpital (hospital), etc. A rappeler que les trois types d'accents n'ont pas été répertoriés ni dans la catégorie des omissions ni dans celle des adjonctions et que celles que l'on rencontre sur le ê et sur le ô avec une certaine indication de longueur ont été répertoriés dans les accents phonétiques; p. ex : cote [ɔ] et côte [o].

5.4.1.6 Barbarisme

Faute contre le langage emploi de mots inexistants, par opposition au solécisme : *plénoplie pour °panoplie, ils *disparirent pour °disparurent, *structurieux, °structuraux etc.

Notons à ce propos que le statut des barbarismes ne fait pas l'unanimité chez les linguistes. En effet, s'il relève chez certains d'erreurs grossières qui touchent à l'intégrité de la langue, il est pour d'autres une construction innovante. C'est pour cela, qu'en l'absence d'emprunts de néologismes, etc., nous avons considéré toute forme déformée d'un mot comme un barbarisme.

5.4.1.7 Continuité actantielle

Brusque interruption dans un tout autrefois continu relatif, par exemple, au rôle de la sémantique verbale associée à la sémantique nominale ou à l'éventuelle confusion quant à l'association de l'article féminin « la » et le pronom personnel « il » ou vice versa comme dans : la méthodologie, il est très utile...

5.4.1.8 Continuité structurelle

Interruption dans un tout continu. Sont concernés par cette catégorie les discours sans suite avec rupture à l'exemple d'une subordonnée sans principale ou des incohérences

inhérentes à la structure de la phrase comme l'association de deux actions où le verbe de la première est conjugué et le second est à l'infinitif; p. ex : le professeur introduit... et *de donner.

5.4.1.9 Cumule de fautes

Comme dans la typologie d'André Chervel et Danielle Manesse (2007), il s'agit des unités qui présentent à la fois des erreurs grammaticales et de lexique; p. ex : *s'enffons pour s'enfonce, * séforce pour s'efforcent * ferrez /ferai, etc.

Bien que problématique, car non typologique pour notre directeur de thèse, nous avons préféré lui consacrer une catégorie pour rendre compte de la complexité d'une typologie d'erreurs.

5.4.1.10 Dessin des lettres (graphie des lettres incorrecte)

Ce genre d'erreurs est souvent lié aux circonstances de la production et se manifeste sous formes d'erreurs dans la graphie des lettres du français; p. ex : *matif pour °natif, *moto pour °mots, *apprendre pour °apprise, *bare pour °base, etc.

Facilement identifiable en contexte, cette catégorie n'est pas à confondre avec les fautes d'usage.

5.4.1.11 Doublets ou pléonasme

Expression redondante (influence de la L1 (v. *supra.* p.137) : comprendre la compréhension pour comprendre. C'est l'une des caractéristiques du parler algérien.

5.4.1.12 Genre

Sont concernés par cette catégorie d'erreurs, les déterminants (articles, adjectifs possessifs, adjectifs démonstratifs, sans manque du genre ou de nombre dans : « de » au lieu « des »), les adjectifs qualificatifs; p. ex : « un apprentissage *meilleure ».

Les erreurs aussi bien lexicales que grammaticales qui produisent des erreurs comme * animos / animaux sont exclues de cette catégorie car nous avons préféré les classer dans la catégorie des fautes d'usage.

5.4.1.13 Impropropriété

Chaque mot ayant un sens précis, l'emploi des trois catégories d'erreurs : faux sens, contresens, et non-sens entrent dans cette catégorie. Elles sont aussi inspirées de la typologie de Laisné & Pintiaux (1975) qui s'est aussi basée sur la théorie du signe de F. de Saussure.

Souvent d'ordre lexical, cette catégorie d'erreurs est imputée à une méconnaissance du sens des mots comme dans : le statut du texte est *défini par un commentaire composé pour °déterminé ou °exploré. Le contexte étant un contexte formel, les abréviations maladroites (en minuscule) ou les abréviations comme : « tjr » au lieu de « toujours » ont aussi été considérés comme des impropropriétés.

Il est aussi question dans cette catégorie de ce que André Chervel et Danielle Manesse (2017) qualifient d'aberration dans la représentation du son *s'ovence pour s'enfonce et ce même si, dans ce cas de figure d'erreurs phonétiques et phonologiques, le signifiant acoustique ne peut être identifié qu'en contexte.

5.4.1.14 Lapsus (calami)

Par opposition au lapsus linguae, le lapsus calami est une faute commise lors de l'écrit ; elle consiste à écrire autre chose que ce qui est prévu, inverser une voyelle ou à substituer une syllabe à une autre dans : *consitution pour °constitution, *enferment pour °enfermement, *préposion pour °préposition, etc.

5.4.1.15 Majuscule

Le non-respect de l'emploi correct de la majuscule, sur un nom propre : *pierre /Pierre, les noms de régions, villes, pays : *état / °Etat, etc.

Cela dit, pour éviter toute confusion, nous avons dû fusionner cette catégorie avec une autre qu'on aurait pu appeler **casse** et qui concerne les lettres en majuscule ou en minuscule qui créent des confusions de sens; entre autres dans : *une vie de Maupassant pour désigner l'œuvre de Maupassant intitulé : °Une vie de Maupassant ou **Joule** (physicien britannique) et **joule** (unité de mesure d'énergie), titre du texte *j'accuse de Zola, / °J'accuse, etc.

À noter que la majuscule au début de la phrase a été considérée comme un ponctuant, elle a donc été placée dans la catégorie ponctuant (7).

5.4.1.16 Morphologie

Morphologie grammaticale ou flexionnelle, il s'agit des erreurs telles que la conjugaison des verbes, la désinence verbale (morphogrammes grammaticaux (*marche / marchent), les modes et les temps, les aspects, etc.; p. ex : est *définit pour est défini (TTvs PP) qualifié dans la typologie de Théodore Simon (1924) de barbarisme au niveau des terminaisons.

Tous les cas de figure de l'accord du verbe sont pris en considération y compris les exceptions. Le choix de l'auxiliaire est lui aussi pris en considération dans cette catégorie comme dans : « Les méthodologies *a évolué » pour « Les méthodologies ont évolué »

Remarque : la valeur et l'emploi du temps verbal n'est pas concerné par cette catégorie, il fait l'objet de l'analyse dans la catégorie tiroir temporel.

5.4.1.17 Nombre

Mêmes critères que le genre (v. *infra*. p. 174).

5.4.1.18 Ordre des mots

L'ordre normal des phrases (sujet, verbe, complément) *aussi il pourra /pour °il pourra aussi, *ne pas revenir toujours à la langue maternelle pour ° ne pas toujours revenir à la langue maternelle.

L'analyse et l'interprétation des données se baseront sur la dichotomie saussurienne qui touche l'axe de combinaison (le syntagme) c'est-à-dire la place des mots dans un énoncé grammatical, et l'axe d'opposition (le paradigme) qui concerne le choix des mots eux-mêmes. À noter qu'en français, l'ordre syntaxique le plus courant est l'ordre (SVC) sujet + verbe + complément et que les compléments circonstanciels et de nombreux adverbes qui peuvent se placer librement dans une phrase ont été considérés comme des erreurs à moins qu'il aient été accompagnés, d'une virgule.

5.4.1.19 Outil

Cette catégorie d'erreurs concerne l'emploi erroné des conjonctions, adverbes, articles, adjectifs démonstratifs, numéraux, prépositions, etc. **au* supérieur pour °*dans* le supérieur, "*par*" au lieu de "*de*", "*ce*" au lieu de "*se*", etc. Notons que les erreurs sur les articles définis et indéfinis, féminins ou masculins ont été classés dans la catégorie genre.

Remarque : En cas d'omission ou d'adjonction, ces mêmes erreurs sont répertoriées dans la catégorie des omissions et des adjonctions.

5.4.1.20 Paronyme

Concerne les mots dont la prononciation et la graphie sont proches mais le sens n'est pas le même, de sorte qu'ils sont souvent confondus à l'audition ou à la lecture, ex, * se diffère pour se se différencie, conjuncture et conjecture, attention et intention, affecté et infecté etc.

5.4.1.21 Permutation

À ne pas confondre avec la catégorie d'erreur sur l'ordre des mots car la permutation peut aussi être d'ordre lexical comme l'explique Stephen K Reed (2017 : 277), « *Les erreurs peuvent être réparties en erreurs lexicales, erreurs morphémiques et erreurs phonémiques, selon la taille de l'unité linguistique impliquée dans l'erreur. Les erreurs qui se produisent à l'intérieur de ces unités sont facilement repérables dans les erreurs de permutation qui concernent l'échange dans une phrase entre deux unités linguistiques. C'est-à-dire que, dans le cas d'une permutation de mot, le locuteur dira, J'écris une mère à ma lettre au lieu de « j'écris une lettre à ma mère. »*

Cette catégorie concerne les échanges de mots ou de parties du mot; p. ex : *consédirer pour considérer ou dans le cas de la transposition ou renversement vocalique antiphonétique *sommel / °sommeil, *acceuil / °accueil, *receuil / °recueil, *ceullir / °cueillir (Spache Georges : 1940).

5.4.1.22 Phonologie

Concerne les erreurs à dominante phonétique sur la base des fautes fréquentes chez les arabophones (v. *supra.* chapitre 3); p. ex : l'*étudiant pour °l'étudiant, omission d'une lettre muette ou d'une liaison, etc.

La typologie de Bratout, Brunelle, Piacère (1977) propose des erreurs phonétiques similaires à celles que nous proposons dans cette catégorie, des erreurs avec incidence phonique qu'ils qualifient selon leurs degrés d'incidence de primaire dans *poison / °poisson (correspondance graphie phonie), de secondaire pour *arbe / °arbre ou prêtant à confusion au niveau du signifiant comme dans l'exemple *cordeau* (outil de jardinage) et *corbeau* (volatile). Ce genre d'erreur fait aussi partie de cette catégorie.

5.4.1.23 Ponctuation (erreurs à dominante idéogrammique)

Le point, la virgule, le point virgule, le point d'interrogation, le point d'exclamation, le point de suspension, les deux points, mais aussi les signes annexes qui servent aussi à structurer un texte tels que la majuscule au début d'une phrase, les guillemets, l'apostrophe les parenthèses, les crochets, le tiret.

À cet effet, c'est à l'omission l'adjonction, voire l'emploi fautif de ces signes que sera consacrée l'analyse de cette catégorie.

5.4.1.24 Registre

Plus raffiné, il s'utilise principalement à l'écrit lors des examens, entre autres. Les erreurs de cette catégorie concernent tout ce qui peut être considéré comme appartenant à un registre courant presque familier en situation académique; p. ex : prof, tps...

5.4.25 Segmentation

Selon la typologie de Mortmet & Gonac'h citée dans (Amorouayach, 2009 : 30) « *les erreurs de segmentation témoignent d'une difficulté à analyser le continuum sonore dans ses correspondances avec la chaîne écrite* ».

La faute de segmentation dans la chaîne écrite montre que l'élève ne correspond pas la composition de l'énoncé en mots, tant sur l'axe paradigmatique que sur l'axe syntagmatique ; p. ex : *sur tout pour °surtout, *entraîn pour °en train, *par fois pour °parfois, *parcontre / °par contre, un *noiseau / un °oiseau. Le dernier exemple est considéré, dans la typologie de Bratout, Brunelle, Piacère (1977) comme un problème particulier par opposition aux problèmes phonétiques et idéographiques.

Une autre forme de segmentation concerne les jonctions à l'écrit de mot qui doivent être séparés; p. ex : « il *n'ya » pour « il n'y a ». Ce genre d'erreurs a aussi été pris en considération dans cette catégorie. Toute fois, il est à noter que les erreurs telles que les coupures et les liaisons anormales *l'orsque / lorsque, soulignées dans la typologie de Théodore Simon (1924), n'ont pas été pris en considération dans cette typologie.

Notons que la césure confondue avec l'erreur de segmentation dans la typologie de Mortamet & Gonac'h (2011) est la pause (prosodique qui marque la coupure rythmique au sein d'un vers ou d'une phrase. Aussi, l'emploi de césure dans le sens de coupure est, a notre sens fautif.

5.4.1.26 Sur-expression

« d’*une façon autonome » pour de façon autonome, on demande à l’élève de décrire un fonctionnement textuel en produisant des effets de sens/ pour un fonctionnement textuel produisant un effet de sens.

5.4.1.27 Tiroir temporel (faute de conjugaison)

Valeur et emploi erroné du temps verbal : *Il avait toujours occupé pour °Il a toujours occupé.

5.4.1.28 Trait d’union

À ne pas confondre avec le tiret, le trait d’union marque un lien étroit entre deux termes particulièrement dans les mots composés à sens spécifique; p. ex : *au delà pour au-delà, savoir faire pour savoir-faire. L’essentiel de l’analyse portera sur les mots composés spécifiques au corpus, objet de l’analyse.

5.4.1.29 Usage

Les écarts concernant les fautes de langage et particulièrement les fautes d’orthographe lexicale (atteinte à la norme établie dans le dictionnaire); p. ex : verre, vers, vert ou dans l’élève est *sencé ou sensé pour l’élève est censé. Ces erreurs liées à une mauvaise maîtrise linguistique du code graphique de la LE, correspondent à ce que l’on rencontre dans la typologie de Laisné & Pitiaux (1975) qui ont adopté dans leur classification, la théorie du signe linguistique de Saussure (signifié, signifiant. Dans cette catégorie, les signifiants acoustiques du français sont considérés selon qu’ils soient identifiés ou non identifiés. La catégorie des signifiants acoustiques inexistants a été répertoriée dans la catégorie des erreurs d’impropriété.

5.4.3 Liste des conventions

Les codes : ø, +, ad... placés avant l'erreur, renvoient à la catégorie mise en œuvre et illustrés par des exemples le plus souvent empruntés au corpus, objet de l'étude.

1. [ø] mot(s) manquant(s)
2. [+] adjonction, mot en trop, répétition non nécessaire
3. [as] accent sémantique **sûr* pour *sur*, **sur* pour *sûr* (*du / dû...*)
4. [am] accent morphologique **à* pour *a*, **a* pour *à* (*où / ou...*)
5. [ap] accent phonologique **eleve*, **elève*, **éleve*, **elève* (etc.) pour *élève*
6. [b] barbarisme **plénoplie* pour *panoplie*
7. [ca] continuité actancielle *la méthodologie*, **il...*
8. [cf] cumul de fautes **s'enffons* pour *s'enfonce*, **séforce* pour *s'efforcent*
9. [cs] continuité structurelle *le professeur introduit... et *de donner...*
10. [d] dessin de lettres **matif* pour *natif*, **moto* pour *mots*
11. [do] doublet **comprendre la compréhension*
12. [g] genre *un apprentissage* **meilleure*
13. [i] impropre *le statut du texte est *défini par un commentaire composé*
14. [l] lapsus **consitution* pour *constitution*
15. [m] morphologie *est *définit* pour *est défini* (TY vs PP)
16. [maj] majuscule **algérie* pour *Algérie*, etc.
17. [n] nombre *le nombre de *paragraphe*
18. [o] outil **au supérieur* pour *dans le supérieur*
19. [odm] ordre des mots **aussi il pourra* pour *il pourra aussi*
20. [p] ponctuation
21. [par] paronymie **se diffère* pour *se différencie* ou *diffère de*
22. [per] permutation **consédiner* pour *considérer*
23. [ph] phonétique *l'*étidiant* pour *l'étudiant*
24. [r] registre, atteinte à la maxime « Sois poli ! » *litt, prof, tps...*
25. [s] segmentation **entrain* pour °*en train*, **par fois* pour °*parfois*
26. [sur] surexpression *d'*une façon autonome* pour *de façon autonome*
27. [tt] tiroir temporel **avait toujours occupé* pour *a toujours occupé*
28. [tu] trait d'union **au delà* pour *au-delà*, **savoir faire* pour *savoir-faire*
29. [u] usage **lycé* pour *lycée*, **statu*, **statue* pour *statut*

30. [xxx] mot(s) mal lisible(s)

Remarque :

Conformément aux dernières recommandations du Conseil international de la langue française (« Les PP conjugués avec l’auxiliaire *avoir* pourront s’écrire dans tous les cas au masculin singulier »), l’absence d’accord du participe passé avec le complément direct conjugué avec *avoir* n’a pas été prise en compte.

Synthèse

Nous avons dans cette partie de la thèse mis en avant, caractérisé et hiérarchisé le corpus. Nous avons aussi et de la manière la plus simple possible, présenté les catégories mises en œuvre pour le recueil, l’analyse et l’interprétation des erreurs auxquelles on s’attend le plus dans notre corpus.

La plupart de ces catégories ont déjà été mentionnées dans les typologies qui ont précédé la nôtre et semblent poser le même problème, en particulier celui des fautes qui relèvent de plusieurs catégories.

Il va sans dire que le décodage en lui-même a été une tâche très ardue vu (1) le nombre assez conséquent de copies et (2) l’incertitude quant à l’exactitude du codage.

Nous l’avons bien expliqué dans les chapitres précédents ; la difficulté vient du fait qu’une même erreur peut revêtir des aspects différents, qu’il est fréquemment impossible de vraiment la situer et que le risque de la confondre avec d’autres peut être probable.

Enfin, pour des raisons pratiques, nous avons choisi de ne pas employer une terminologie complexe, et ainsi tomber dans les ambiguïtés que l’on rencontre dans les typologies qui ont précédé la nôtre. .

CHAPÎTRE 6

L'ORTHOGRAPHE

Introduction

Ce chapitre analyse ceux des résultats du balisage du corpus qui font apparaître les écarts les plus massifs de nos copies avec les normes de composition écrite du français standard ou scolaire de type *dictionnaire* + *grammaire* telles que nous les avons précisées précédemment. Cette première analyse en deux sections (§ 6.1 et § 6.2) et centrée sur les questions de graphie présentera successivement les résultats au plan quantitatif, puis au plan qualitatif, de façon à confirmer l'opérationnalité de nos critères et à en préciser les limites.

Ce faisant, nous opposerons l'orthographe et l'interlangue ; nous avons vu que l'orthographe de la langue française pose des problèmes spécifiques qui tiennent en échec la plupart des français eux-mêmes – y compris les français lettrés –, raison pour laquelle, étant la plupart du temps déterminée par des contraintes propres à l'écrit, elle n'engage que rarement l'état de la langue parlée par les étudiants ; cependant, lorsqu'elle l'engage, son impact peut être important, de sorte que l'effet en retour de la connaissance de l'écrit du français sur l'expression orale (sur la parole) des étudiants joue un rôle dans l'apprentissage de cette langue et peut soutenir ou au contraire altérer les performances linguistiques globales.

Le chapitre suivant : « Dans l'interlangue », présentera les phénomènes proprement linguistiques ; nous y reviendrons plus précisément sur le lien entre maîtrise de l'écrit et maîtrise de l'oral avant de présenter les écarts d'ordre phonétique / phonologique et d'ordre morphologique qui donnent lieu aux impropriétés (emploi d'un mot pour un autre, d'une structure pour une autre) ainsi qu'aux autres écarts sémantiques et syntaxiques collectés dans le corpus.

6.1. Résultats quantitatifs (première analyse)

6.1.1 Vue d'ensemble, données statistiques

Pour un constat préliminaire, nous avons dans les 270 copies constituant notre corpus, calculé la proportion des erreurs, toutes catégories confondues, par rapport au nombre approximatif des mots dans les rédactions.

Notons que notre linguistique est de type dictionnaire + grammaire (*v. supra.* p. 62) et, que pour cette première analyse, nous sommes parti du présupposé que l'ensemble des textes qui composent le corpus et le produit d'un « archi-locuteur » (*v. supra.* p.68), c'est-à-dire d'un seul sujet parlant (écrivain collectif).

Ce faisant, le résultat au plan quantitatif en respect des catégories mises en œuvre, définies dans le chapitre précédent, a fait état de 12 453 erreurs sur les 51 159 mots qui constituent le corpus⁹², soit 24,34 %, environ un mot sur quatre (4) mal écrit si l'on assimile la ponctuation aux mots qui l'entourent. Les chiffres bruts nous donnent déjà une idée de la quantité assez conséquente des erreurs commises comme le montre le tableau et la figure suivantes.

Notons que la représentation graphique étant, par essence, une simplification de la réalité, tous les tableaux qui vont suivre à l'exception du tableau 23, seront accompagnés d'un graphe et d'un commentaire.

Nombre de mots constituant le corpus	Nombre d'erreurs	% d'erreurs par rapport au nombre de mots constituant le corpus
51 159	12 453	24,34 %

Tableau 22. Récapitulatif du nombre d'erreurs toutes catégories confondues par rapport au nombre de mots constituant le corpus.

⁹² Le travail de calcul étant réalisé sur le module de calcul Word, les balises ont été soustraites du nombre total des erreurs.

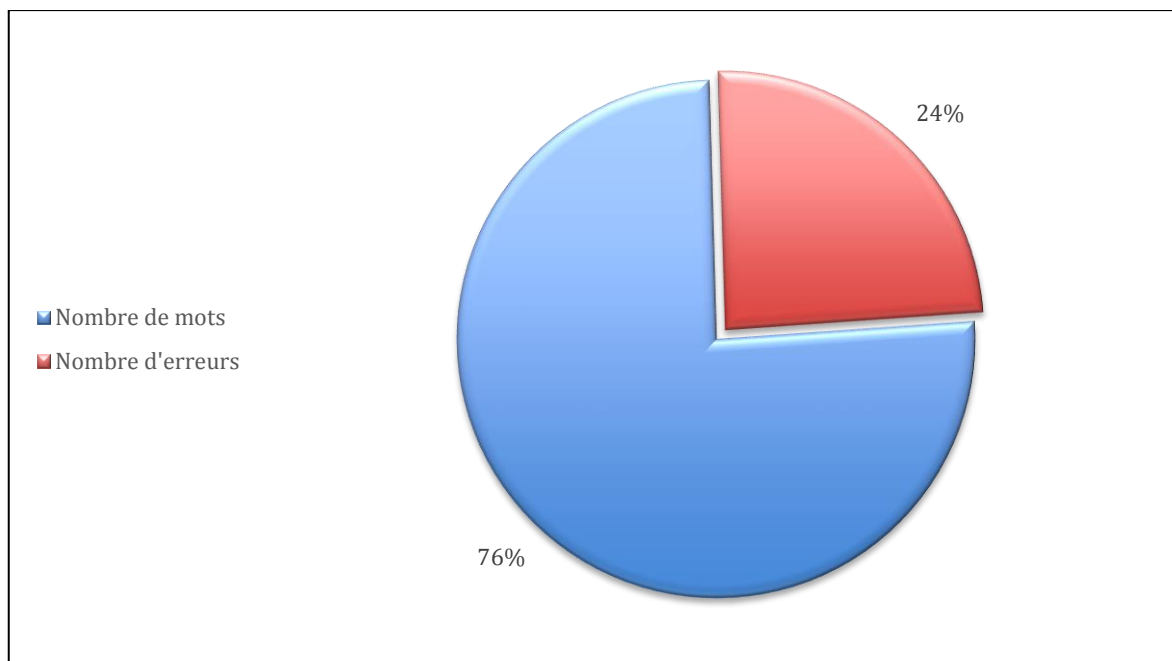


Figure 17. Pourcentage des erreurs par rapport au nombre de mots composant le corpus

Ayant assimilé les erreurs de ponctuation dans cette première analyse, nous avons dû repenser ce récapitulatif du nombre pour nous en tenir uniquement aux mots en excluant tous les problèmes de ponctuation. Ainsi, par simple soustraction (12 453 – 1 959), cette nouvelle démarche nous a conduites à un résultat légèrement différent du premier, c'est-à-dire 10 494 erreurs hors la catégorie ponctuation soit environ un mot sur cinq.

6.1.2 Fréquence des catégories mises en œuvre

Selon P. Corder (1976), toutes les erreurs ne sont pas d'égale importance car ce qu'on appelle erreur de compétence diffère de celle dite de performance. Étant une déviation systématique, la première marque la compétence transitoire contrairement à la seconde considérée comme imputable, entre autres, à des causes psychologiques qui ne reflètent pas ou pas toujours des problèmes de connaissance de la langue. « *Il nous faut bien distinguer les erreurs qui sont dues au hasard des circonstances de celles qui reflètent à un moment donné [sa] compétence transitoire. Le critère principal pour les connaître serait pour le locuteur d'en devenir conscient et d'être capable de les corriger*

Le tableau suivant présente le nombre d'erreurs recueilli dans les 270 copies ; sachant que le niveau des apprenants est hétérogène et que le nombre d'erreurs n'est pas le même dans toutes les copies de notre corpus.

Il est à rappeler que nos informateurs n'obtiennent pas toujours le résultat moyen du groupe et qu'ils se situent soit au dessus, soit en-dessous de cette moyenne.

	Type d'erreurs	Nombre d'occurrences	%
1	Omission	1043	8,38
2	Adjonction	462	3,71
3	Accent sémantique	263	2,11
4	Accent morphologique	375	3,01
5	Accent phonologique	1616	12,98
6	Barbarisme	32	0,26
7	Continuité actantielle	150	1,20
8	Continuité structurelle	186	1,49
9	cumule de fautes	15	0,12
10	Dessin de lettres	39	0,31
11	Doublets	16	0,13
12	Genre	542	4,35
13	Impropre	787	6,32
14	Lapsus	136	1,09
15	Majuscule	38	0,31
16	Morphologie	650	5,22
17	Nombre	992	7,97
18	Ordre des mots	319	2,56
19	Outil	733	5,89
20	Paronyme	10	0,08
21	Permutation	18	0,14
22	Phonétique	445	3,57
23	Ponctuation	1959	15,73
24	Registre	98	0,79
25	Segmentation	193	1,55
26	Surexpression	154	1,24
27	Tiroir temporel	313	2,51
28	Trait d'union	114	0,92
29	Usage	755	6,06
	Total	12453	100 %

Tableau 23. Fréquence des erreurs par rapport au nombre total enregistré

Même si une certaine prudence est à envisager lors de l'analyse des chiffres, ils permettent néanmoins de dégager un certain nombre de tendances telles que le nombre assez conséquent des erreurs de ponctuation et celle des accents qui représentent à elles seules pas moins de 10% par rapport aux autres catégories d'erreurs.

Le grand principe des données statistiques d'un tableau est d'aller du général au particulier mais vu que le tableau 03 présente pas moins de 29 types de fautes, nous avons jugé pratique de les conglomérer de sorte qu'ils correspondent à la typologie des erreurs de Nina Catach en l'occurrence les fautes phonogrammiques, les fautes morphogrammiques et les fautes logogrammiques expliquées et commentées dans le chapitre 2 mais aussi aux catégories hiérarchisées selon le cadre de travail en didactique du FLE présenté dans le chapitre 5 (v. *supra.* p. 160).

6.1.3 Classification des erreurs

En total respect des catégories mises en œuvre dans le chapitre 5, le tableau suivant résume le relevé en termes de statistiques des 30 types d'erreurs recueillies dans le corpus. Nous considérons que cette étape de la recherche est tout aussi importante que celle qui s'est intéressée à la constitution des catégories. Bien que la quatrième (4) catégorie du tableau ci-dessous eût pu être fusionnée avec la cinquième; nous avons préféré les dissocier pour les faire correspondre aux catégories morphosémantique (v. *supra.* p. 160). Notons que les copies les plus faibles étant écartées, le nombre des erreurs d'ordre phonétique s'est vu réduit alors que c'est celui qui sautait le plus aux yeux.

	Type d'erreurs	Nombre d'erreurs	% sur 12 453 erreurs
1	1. Omission 2. Adjonction	1 505	12,23%
2	1. Ponctuation 2. Trait d'union 3. Lettre capitale au début de la phrase, après un point, un point d'interrogation, d'exclamation. Apostrophe...	2 073	14,53%
3	1. Phonétique 2. Accent phonologique 3. Accent morphologique 4. Accent sémantique	2 699	23,22%

4	<ol style="list-style-type: none"> 1. Usage 2. Permutation 3. Segmentation 4. Dessin de lettre 5. Cumul de fautes 6. Majuscule (Nom propre, etc.) 	1 058	8,63%
5	<ol style="list-style-type: none"> 1. Impropre 2. Paronyme 3. Lapsus 4. Registre 5. Barbarisme 	1 063	7,96%
6	<ol style="list-style-type: none"> 1. Morphologie 2. Genre 3. Nombre 4. Tiroir temporel 5. Outil 	3 230	27,20%
7	<ol style="list-style-type: none"> 1. Continuité actantielle 2. continuités structurelles 3. Ordre des mots 4. Surexpression 5. Doublets 	825	6,23%

Tableau 24. Pourcentage des erreurs par catégories

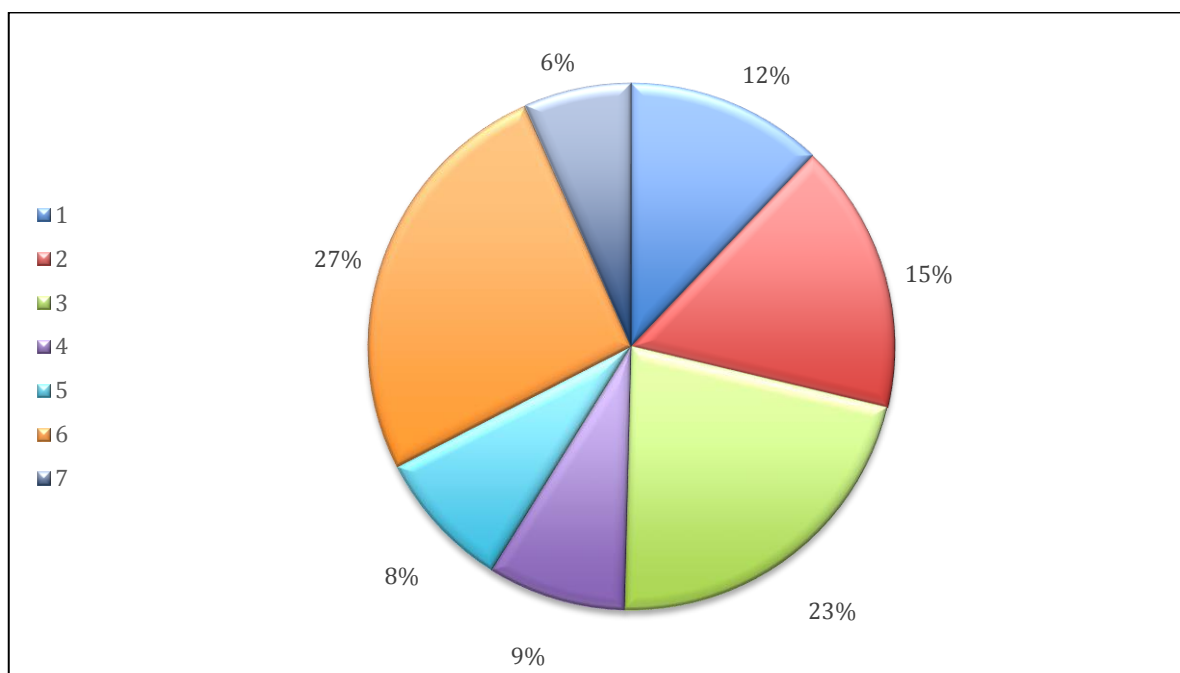


Figure 18. Fréquence par catégorie et par degrés d'apparence

L'approche adoptée dans cette seconde partie de l'analyse s'est révélé d'un grand intérêt , car elle nous a permis d'avoir un élément de réponse sur l'étendue des erreurs, de comparer notre relevé aux typologies d'erreurs préexistantes, de nous assurer de la correspondance des sous-catégories d'erreurs relevées dans le corpus aux catégories hiérarchisées selon le cadre de travail en didactique du FLE et enfin d'avoir l'esquisse d'une typologie d'erreurs qui rende compte de la difficulté quant à la nature exacte de l'erreur et le ou les probables endroits qui pourraient lui être réservés .

6.2 Résultats quantitatifs (seconde analyse)

Le constat étant fait de l'existence de différents niveaux organisationnels de la structure d'une langue, il paraît nécessaire de rendre compte des différents endroits où l'erreur est susceptible de survenir et ce, qu'elle soit d'ordre lexical, morphologique, syntaxique, littérale ou graphémique.

Ainsi comme cela a été le cas, et d'une manière systématiquement assez significative, l'omission d'une préposition ou la confusion dans l'emploi de l'outil adéquat (voir conventions) ne peut qu'entraîner l'agrammaticalité de la phrase (exemple : *il a posé son téléphone xxx table* ou */ au supérieur pour dans le supérieur*).

Pareillement, une erreur d'ordre morphologique peut résulter d'une faute d'orthographe (exemple : *ils soupçonnait l'existence de...*).

Il convient de rappeler que la démarche adoptée pour l'analyse qualitative du corpus est une démarche « multi-niveaux » où il est question de mettre l'accent sur les différents étiquetages qu'on peut octroyer à une même erreur (v. *supra*. p.199). Cela ne veut certainement pas dire que l'étudiant concerné par l'erreur a commis plusieurs erreurs mais que les conditions de la bonne formation de l'énoncé, écrit dans notre cas, ont été « violées » perturbant, pour ainsi dire et selon leur degré de gravité, l'échange d'information.

Dans cette partie consacrée à l'interprétation des faits de langue en question, nous allons rendre compte des résultats qui nous permettent de dresser un bilan des difficultés liées à l'orthographe incorrecte et mesurer son impact sur la ou les compétences scripturales de nos informateurs.

Qu'elles soient des erreurs interférentielles intralinguales ou interlinguales, les erreurs seront considérées indifféremment. Lors de l'analyse, nous avons constaté les problèmes suivants :

1. Mauvaise gestion de la composition textuelle qui se manifeste sous forme d'omissions, d'adjonctions ou de ponctuation défailante ;
2. Problèmes de correspondance phonème /graphème (graphophonologique) entraînant des confusions orthographiques ;
3. Mauvaise gestion de l'orthographe lexicale et grammaticale ;
4. Problème de gestion et de cohésion de la continuité textuelle ;

6.2.1 Problèmes d'omission et ou d'adjonctions

Pour mieux expliquer la précision et les difficultés liées à la méthodologie adoptée, nous proposons dans ce qui suit la partie d'analyse qui s'intéresse à cette catégorie d'erreurs. Il est à noter qu'on les retrouve dans toutes les typologies d'erreurs depuis celle de Théodore Simon (1924) aux plus récentes dans le domaine du FLM et FLE.

Bien que l'omission et l'adjonction concernent toutes les catégories, nous avons préféré leur alloué une seule classe d'erreur. Il ne s'agit pas là de négliger une faute par rapport à une autre mais de rendre compte de la somme d'erreurs que l'on peut rencontrer au même endroit ; ce qui correspond à la catégorie cumul de fautes (le balisage rend compte d'une, de deux ou même de trois erreurs au même endroit). Cela dit, nous allons nous en tenir, dans cette catégorie, à ce que nous avons prédéfini dans les critères mises en œuvre du chapitre 5, sur la base de ce qui a été relevé dans le corpus. En voici quelques exemples :

6.2.1.1 Les omissions

Elles concernent les mots manquants qui altèrent la compréhension du message comme dans :

- **C-(M) / 126-44-**

La méthode...elle est utilisée en Allemagne, en Espagne est en U.S.A, ces principaux * sont de ne... (fin du texte)/ pour : *la méthodologie est utilisée en Allemagne, en Espagne et au USA ; ces principaux avantages, inconvénients, atout, apports, etc.*

Dans cet exemple, l'omission du mot avantage, atout ou apport peut porter à quelques ambiguïtés d'autant plus qu'il précède les trois mots qui marquent la fin du texte. Il est donc à se demander si l'auteur n'avait pas l'intention d'utiliser un autre mot tel que "précurseurs", par exemple, pour désigner les linguistes qui ont ouvert la voie à cette nouvelle méthodologie. Cela dit seules la préposition "de" et l'adverbe de négation "ne" peuvent satisfaire à exclure cette deuxième hypothèse. Dans la catégorie des omissions il s'agit aussi des éléments qui déterminent la liaison tels que :

1. **La conjonction de subordination "que"**

Introduisant une nouvelle proposition complétive qui dépend d'une proposition principale.

- **A-(M) / 08-11-**

le professeur comprend que l'élève s'est construit ses savoirs, il s'est décentré par rapport au discours du maître. / pour : °*et qu'il s'est décentré par rapport au discours maître.*

Qui sert aussi à interconnecter deux mots, groupes de mots ou propositions,

- **A-(F) / 14-9-**

c'est-à-dire *pour chaque paragraphe, on reformule les questions. / pour : *c'est-à-dire °que pour chaque paragraphe, on formule une question.*

L'absence ou l'omission du morphème "que" marque une rupture dans dans l'enchaînement normal des signifiants.

2. La négation

- **A-(M) / 9-18-**on *peut pas avoir un texte sans titre./ pour : *on °ne peut pas avoir un texte sans titre.*

Formé à partir de l'adverbe "ne", l'absence de ce premier élément de la négation est considéré comme un trait de la langue orale familière et ce, bien qu'il soit aussi considéré comme un signe de l'évolution structurelle propre à la langue française. Notons que l'erreur d'omission du morphème "ne" de négation dans l'exemple suivant peut être d'ordre phonétique.

3. L'auxiliaire avoir

Accompagnant le participe passé d'un verbe pour former les temps composés, l'omission de l'auxiliaire être ou avoir n'est pas rare, toutefois c'est leur emploi erroné qui est le plus manifeste.

- **B-(M) / 42-9-**

Ensuite et parce qu'on *découvert que la M.T n'avait pas vraiment de fruits. /pour : *Ensuite, °parce qu'on a découvert que ...*

4. L'article indéfini

Mot chargé d'indiquer le genre, le nombre et plus particulièrement le cas du nom qu'il précède. L'article étant un indicateur de la morphologie nominale, il permet, entre autres, d'éviter quelques ambiguïtés du discours comme celle rencontrée dans l'exemple suivant :

- **A-(F) / 18-7-**

d'un apport mentalement établi pour construire * contexte de référence. / pour : *construire °un contexte de référence.*

5. Le pronom réfléchi

Employé généralement avec les verbes pronominaux, l'absence du pronom réfléchi est dû au fait que la plupart des verbes en français n'expriment pas toujours un processus réfléchi. Ainsi, dans l'exemple suivant, il semble que la frontière entre le verbe exprimer quelque chose (verbe transitif) et s'exprimer au sujet de quelque chose (verbe pronominal intransitif) n'est pas encore prise en considération, d'où l'omission constatée.

- **A-(F) / 18-7-**

Sans oublier les écrivains arabes qui *exprimaient en langue française. / pour : *°s'exprimaient en langue française*

6. Les comparatifs

Pour comparer deux choses ou deux personnes, parmi les adjectifs et les adverbes on distingue des degrés de comparaison allant du positif au superlatif en passant par le comparatif. Les mots introduits par "que" sont des compléments du comparatif qui en leurs absences nuisent à la tournure que l'énoncé peut prendre ; l'exemple suivant en témoigne.

- **B-(F) / 39-13-**

elle a donné de l'importance à l'oral* qu'à l'écrit. / pour : *elle a donné de l'importance à l'oral °plus qu'à l'écrit.*

7. Les prépositions

Assez courante dans des structures phrastiques par économie ou ellipse, p. ex. : *robe pur laine (robe en pure laine)*, etc., l'omission de la préposition est problématique dans la mesure où, par sa nature, elle confère un sens à l'énoncé en établissant une certaine relation entre

deux mots d'une énumération : *discours* et *analyse* dans le premier exemple, *élaboration* et *production* dans le second.

- **A-(F) / 2-20-**

aussi il pourra aboutir à un discours et* une analyse critique du texte littéraire. / pour : *et °à une analyse critique*

- **A-(M) / 8-40-**

on demande *de l'étudiant d'élaborer un discours de savoir et* produire une écriture critique. / pour : *On demande °à l'étudiant d'élaborer un discours de savoir et de produire une écriture critique.*

6.2.1.2 Les adjonctions

Elles concernent les adjonctions d'unités qui altèrent parfois la compréhension du message, c'est-à-dire tous les mots en trop ou les répétitions non nécessaires.

1. Article indéfini

Bien que n'affectant pas la compréhension du message, à l'instar des prépositions, le français offre, par économie dans les structures phrastiques, la possibilité de ne pas employer des articles. Dans l'exemple suivant, l'emploi de l'article "*une*" est une adjonction inutile tant que le type d'analyse n'est pas déterminé.

- **A-(M) / 3-5-**

il doit aussi après *une analyse être en mesure d'exprimer une expérience de lecture. / pour : *il doit aussi après °analyse...*

2. Forme élidée de l'article défini "l" (adjonction)

Comme dans l'exemple suivant, Il s'agit d'une répétition non nécessaire car deux places syntaxiques réalisant la même fonction.

- **F-(M) / 166-10-**

la stratégie mnémonique est une bonne stratégie qu'on peut *l'utiliser dans une classe de langue. / pour : *qu'on peut °utiliser dans...*

3. Adverbe de lieu

À l'instar de l'exemple précédent, dans la phrase suivante le "y" est en trop car anticipant le complément d'objet direct "*discours*"

- **A-(F) / 136-12-11,12-**

on demande à la etudiant * d'y etablir un discours. /
pour : °d'établir un discours.

4. Verbe être

Dans l'exemple suivant le verbe "être" n'a pas sa place à moins que l'on considère le verbe *appuyer* comme un participe, mais là encore, l'emploi du pronom réfléchi "s" est à exclure.

- **D-(F) / 36-37-38-**

Les stéréotypes ..., elles peuvent* être s'appuyer sur des préjugés, / pour : °ils peuvent s'appuyer...

La série de mots successifs qu'on prononce pour produire un énoncé définit une ligne communément appelée l'axe syntagmatique (v. *supra.* p.182). Ainsi pour relier deux éléments dans cet axe, il faut le faire en fonction d'une certaine linéarité. On peut donc parler d'erreurs syntagmatiques qui se manifestent par l'omission ou l'adjonction aussi bien d'un phonème que des parties du discours qui assurent la syntaxe.

Les résultats de ce relevé étant mesurés, en regard de leurs degrés de fréquences par rapport aux erreurs d'ordre syntaxique, morphologique et phonologique ; nous avons, pour un constat préliminaire, comptabilisé pas moins de 970 occurrences : 584 omission et 386 adjonctions, sur les 12 453 erreurs, toutes catégories confondues, c'est-à-dire 11%. Le tableau et le graphe suivants illustrent les résultats.

Catégorie d'erreurs	Nombre d'occurrences	% sur 12 453 erreurs
1. Omission (1043) 2. Adjonction (462)	1 505	12,08 %
Autres	10 948	87,91 %
Total	12 453	100%

Tableau 25. Récapitulatif des problèmes d'omission et d'adjonction de tout ordre

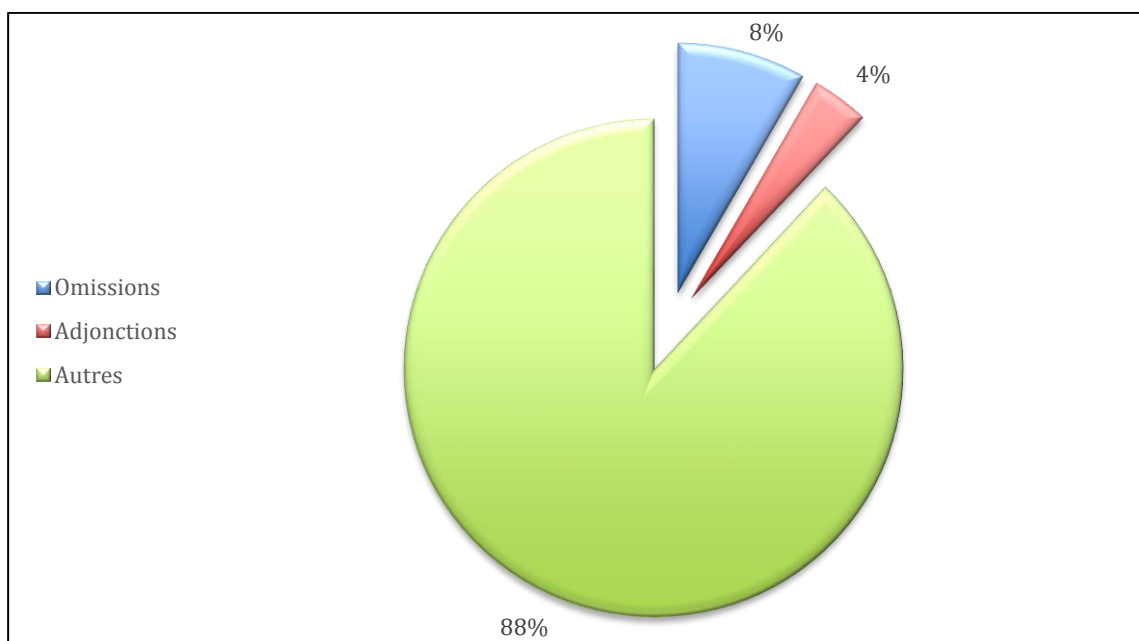


Figure 19. Fréquence des erreurs d'omission et d'adjonctions

Les faits linguistiques présentés ici sont regroupés pour rendre compte du nombre non négligeable d'omissions et d'adjonctions que nous avons relevées. Il aurait été possible de les associer à d'autres erreurs mais c'est surtout aux « vides » ainsi qu'aux éléments intrus qui nuisent à la fluidité des énoncés que cette catégorie s'est intéressée.

6.2.2 Ponctuant, majuscules vs minuscules, apostrophes et trait d'union⁹³

Partie des savoirs graphiques pratiques, la ponctuation doit être mobilisée pour mettre en espace la macro-unité linguistique qu'est le texte. La ponctuation marque les unités textuelles, les phrases, les syntagmes, les mots ou même des parties du mot, comme c'est le cas des traits d'union ou des apostrophes pour les mots composés. Cette catégorie d'erreurs correspond, dans la typologie de Nina Catach aux erreurs concernant les idéogrammes.

Nous l'avons souligné dans les chapitres précédents : vu le nombre assez considérable des copies nous n'avons pas cessé, à la demande de Monsieur Marc Arabyan, de vérifier la justesse de notre balisage et ce, même si une marge d'erreur n'est toujours pas à exclure.

Pour les problèmes de ponctuation nous avons pu déterminer que les erreurs concernant les idéogrammes représentaient 2 073 soit 15% du nombre d'erreurs rencontrées dans le corpus. Ce genre d'erreurs était plus qu'attendu, car connaissant bien les programmes et le

⁹³On remarque une très grande hésitation dans l'usage du trait d'union ; sans doute à cause des divergences que l'on rencontre dans les différents dictionnaires Les rectifications orthographiques de 1990 suggèrent des règles qui peuvent aider à éviter de tomber dans ce genre d'erreurs.

temps consacré à l'apprentissage de la ponctuation, mais aussi conscient des difficultés qu'éprouve tout enseignant à l'enseigner : « *l'enseignement de la ponctuation est problématique parce que le système de ponctuation est un système linguistique qui fait problème en lui-même* » (M-P Dufour, 2014 :24). Il allait de soi, que ce genre d'erreurs serait détectées. Les écarts que nous avons pu relevés se résument à une ponctuation erronée comme dans la phrase suivante où le point n'a pas lieu d'être.

- **A-(M) /11-4, 5,6 -**

...se reporter aux différents références qu'ils ont élaboré pour construire le contexte de référence propre au texte *. Et dans le cadre de lecture...

Mais aussi à des omissions ou à des adjonctions comme c'est le cas dans les exemples suivants et qui rendent compte de toute la difficulté que les étudiants éprouvent à ponctuer leurs productions :

1. **La majuscule;**

En début de phrase et après les deux points.

- **A-(M) / 5-1-**

*le statut des textes est moins important dans la branche vivante. / pour : °*Le statut...*

- **A-(M) /9-4-**

*Dans le lycée : *Le texte renvoie dans son type descriptif - narratif - exhortatif. / pour : °le texte renvoie*

2. **Le point;**

a) Pour marquer la fin de la phrase;

- **A-(25) / 9-5-**

Occuper notre temps positivement, être auto didacte* (fin du texte)

b) Remplacé par virgule.

- **A-(F) / 2-13-**

l'élève rapporte le cas à l'espèce et le texte singulier à la norme*, au-delà du lycée ; va s'opérer un renversement.../ pour : ... *et le texte singulier à la norme. °Au-delà du lycée...*

3. la virgule;

a) Omission;

- **A-(F) /7-4,5-**

Concernant l'analyse littéraire des textes au lycée *on demande à l'élève de décrire un fonctionnement du texte produisant un effet de sens. pour : ...°au lycée, on demande...

b) Adjonction.

- **A-(F) / 2-4,5-**

...l'élève se rapporte aux différentes références qu'il élabore pour*, construire son propre contexte de référence*, et qu'il a extrait ses connaissances. / pour : *il élabore pour ° construire...*

4. Le point virgule;

a) Adjonction;

- **B-(F) /26-2, 3,4-**

j'ai pris l'habitude d'entendre ma mère me lire des contes merveilleux comme « Blanche neige » ou « Chapeau rouge » *; qui étaient une source d'imagination...

5. Les deux points;

Les deux points servent à annoncer une énumération ou une citation encadrée par des guillemets. Toutefois nous avons constaté un emploi abusif de ce signe et ce, même après une conjonction de coordination qui n'annonce pas une énumération.

- **B-(M) / 80-10-**

A vrai dire il existe une certaine différence entre les deux car *: La pédagogie s'intéresse au savoir et à l'enseignement, par contre la didactique...

6. le point d'interrogation;

Les erreurs relevées concernent surtout la structure de l'interrogation elle-même, c'est-à-dire la forme familière qui ne correspond pas au contexte. Elles se manifestent comme suit :

a) **Omission;**

• **B-(F) / 66-7-**

*la méthode...alors comment *elle fonctionne. /pour : °comment fonctionne-t-elle ?*

b) **Adjonction.**

• **C-(F) /124-25-**

il peut le faire c'est un langage de specialité ? /pour : il peut le faire °, c'est un langage de spécialité.

Il est aussi à noter que la présence des adverbes interrogatifs est source de confusions, et ce, même s'ils sont inclus dans une phrase déclarative.

• **F(F) /268-5-**

La didactique ... s'intéresse à la compétence communicative (comment parler) et comment communiquer ?

7. Les points de suspension ;

Ils expriment souvent le doute ou le silence. Les seuls modèles qu'offre le corpus sont des exemples qui sous-entendent une suite mais qui ne respectent pas souvent le nombre de trois points prévus à cet effet. Notons qu'ils sont souvent accompagnés de la locution adverbiale « *etc.* »

• **D-(F) /136-21,22-**

... pour faire face à des lacunes dans les connaissances ou dans la performance (deviner le sens des mots...*

• **F-(F) /211-34-**

...les Parfums de France, le chocolat, les traditions français...../ pour : « ... » (Trois points à la fin d'une phrase alignés horizontalement au niveau de la ligne de base d'écriture)*

• **F-(M) /228-3-**

...dans la culture, l'ideologie, l'economie.. etc. / pour : ..., l'économie°, etc.

8. Les tirets, les guillemets et les prenthèses ;

Les guillemets et les parenthèses, quoique parfois mal placés, sont les seuls utilisés pour

encadrer une phrase ou un segment de phrase. Les tirets, quant à eux, ne sont jamais utilisés à cet effet.

- **F-(F) / 217-8 à 13-**

...*:« les tenants de l'approche communicative considèrent qu'une communication efficace implique l'adaptation des formes linguistiques ... l'intention de communication aux fonctions langagières (demander identification, demander permission, donner un ordre... »

9. Le point d'exclamation ;

Le point d'exclamation se place à la fin d'une phrase exclamative ou d'une phrase exprimant la surprise, l'exaspération, l'admiration, un ordre.... Notons que vu la nature des consignes d'examens, seule une exclamation correctement ponctuée a été relevée.

- **A-(F) / 29-11-**

*Quelle joie !

10. Le trait d'union ;

En orthographe, le trait d'union⁹⁴ a deux valeurs d'emploi : grammatical comme dans : *avez-vous* et lexical dans : le qu'en-dira-t-on. Il sert à marquer un lien lexical (mot composé) ou syntaxique (verbe et pronom) entre deux termes. Il existe, toutefois aujourd'hui, des divergences entre les dictionnaires quant à l'emploi de ce marqueur dans le domaine lexical car il existe plusieurs centaines de variantes. Ainsi dans le dictionnaire le nouveau petit Robert, le mot composé petit-déjeuner est séparé par ce marqueur, contrairement aux dictionnaires Larousse ou Hachette. Le corpus est souvent ponctué d'erreurs de ce genre qui sont le plus souvent omis comme en témoigne les deux exemples suivants:

- **B-(F) / 62-10-**

...*c'est à dire que l'enseignement doit connaitre les niveaux de langue de ses apprenants. / pour : °c'est-à-dire...

- **F(M) / 249-4-**

*celle ci propose de mettre l'accent sur les taches a realiser/ pour : °celle-ci...

⁹⁴Le premier dictionnaire qui a utilisé le trait d'union pour former les mots composés est le Thresor de la langue françoise tant ancienne que moderne de (Jean Nicot). Il était alors absent du dictionnaire français-latin de Robert Estienne. Il existe, toutefois aujourd'hui, des divergences entre les dictionnaires quant à l'emploi de ce marqueur de mot.

Notons que pour les exemples ici produit, tous les dictionnaires s'accordent à employer le trait d'union et que le corpus ne permet pas d'évaluer le type de graphies telles que vis-à-vis, va-t-en, etc.

11. L'apostrophe.

La faute concerne surtout l'adjonction au niveau de la locution verbale impersonnelle "il y a" et se manifestent comme suit :

- **C-(M) / 120-38-**

il * y'avait aussi un recours à certains principes et objectifs. /pour : il y avait...

- **B-(M) / 44-1-**

il *y'a acquisition très progressive de la langue, /pour : °il y a...

Remarque :

Les deux derniers signes orthographiques, en l'occurrence le trait d'union et l'apostrophe peuvent, dans notre classification, figurer dans la prochaine catégorie qui traite des problèmes d'accents en tant que signe auxiliaire. En ce qui concerne les problèmes liés au mauvais emploi de l'apostrophe, nous pouvons aussi, selon les cas, les considérer comme des erreurs de segmentation. À noter que ce genre d'erreurs est très répandu dans les copies, car représentant pas moins de (9 %) du nombre d'erreurs relevées.

Sans tenir compte des erreurs d'orthographe et de syntaxe, nous pouvons constater à partir de ces exemples que les apprenants n'arrivent pas à ponctuer correctement leurs productions. Cela est dû à la méconnaissance du système de ponctuation, à la négligence mais il peut aussi être la conséquence d'une interlangue trop présente. Nous y reviendrons dans le prochain chapitre.

Notons que l'omission et l'adjonction ici, ne correspondent pas, dans notre typologie, à la première classe discutée dans les catégories mises en œuvre (*v. supra.* p.182). Ils renvoient plutôt à l'idée de présence ou d'absence fautive.

Pour la majuscule, seule celle qui marque le début de la phrase a été prise en considération, les autres étant classées dans la catégorie 15.

Pour les signes de ponctuation, les signes orthographiques auxiliaires et les majuscules, un total de 2073 erreurs, c'est-à-dire 32 % a été relevé. Le tableau suivant ainsi que le graphe illustrent la distribution de ces erreurs.

Catégories d'erreurs	Nombre d'occurrences	% sur 11607 erreurs
Ponctuations, majuscules vs minuscules, trait d'union, etc.	2111	16,95 %
Autres	10342	83,04 %
Total	12 453	100 %

Tableau 26. Distribution de la catégorie par rapport au nombre global d'erreurs.

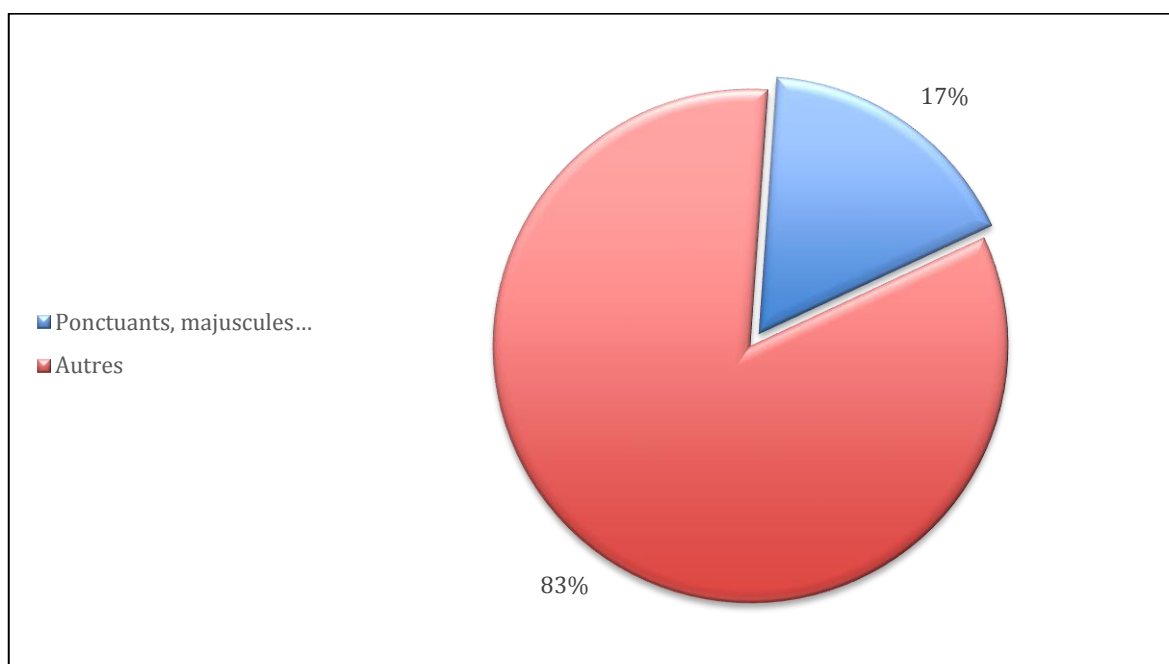


Figure 20. Pourcentage de la sous-catégorie par rapport aux autres catégories

6.2.3 Les problèmes phonème-graphème (phonographiques)

Correspondant aux erreurs à dominante phonogrammiques de Nina Catach, il est ici question des parties prononcées de l'orthographe qui associent systématiquement le phonème, l'archiphonème et tous les graphèmes correspondants (*v. supra.* p.86).

6.2.3.1 Les problèmes phonétiques

Le français est une langue vocalique qui présente une relative netteté articulatoire, une mauvaise connaissance ou perception des sons produits sont, à notre sens, les raisons pour lesquelles une restitution, à l'écrit, peut être erronée. Le corpus rend compte de ces faits comme en témoignent les exemples suivants.

6.2.3.1.1 Au plan lexical;

- **A-(M) / 9-12-**

Dans le lycée le titre est *consuderi comme un mot clé / pour : °est considéré.

- **A-(M) / 11-9-**

L'objectif du professeur est de *menir l'élève / pour : de munir.

- **A-(F) / 26-12-**

dans les écrits de Maupassant et son *mervilleux livre « Une vie »/ pour : °merveilleux.

6.2.3.1.2 Au plan grammatical;

- **A-(F) / 24-17-**

lorsqu'on est *aux mesures de nous défendre/ pour : °en mesure.

- **A-(F) / 31-4-**

elle cible aussi les langue dans *sont écrit / pour : °son écrit.

Il s'agit là d'un problème de phraséologie. L'étudiant connaît, peut être, la locution « aux mesures et étend son emploi à d'autres contextes comme dans : il faut répondre aux mesures prises par le gouvernement.

6.2.3.2 Erreurs concernant les accents (phonologiques, morphologiques et sémantiques)

Les accents et le tréma, entre autres, sont des signes qui modifient la sonorité d'une voyelle ; ils différencient de nombreux mots comme *relève* vs *relevé* et rendent leurs significations précises. C'est sur la base de cette définition que s'est construite cette classe d'erreurs. L'omission, l'adjonction ou la confusion quant à l'emploi des accents qui déterminent le son des voyelles peuvent aussi être associées à la catégorie des erreurs qualifiées exclusivement de phonétiques.

C'est le cas de l'accent circonflexe qui, hors le fait qu'il indique l'amuïssement d'une ancienne lettre et de distinguer des homophones (*tache* et *tâche*), permet d'ouvrir le "e" voyelle et ainsi avoir le même effet qu'un accent grave.

Notons, que bien que l'accent circonflexe fasse partie des diacritiques, il sera pour les besoins de la recherche répertorié selon le cas dans la classe des accents phonétiques ou celle des accents sémantiques. C'est-à-dire qu'il ne sera considéré comme sémantique que s'il distingue des homophones.

Notons à cet effet que la réforme de 1990 supprime tous les accents circonflexes d'amuïssement.

6.2.3.2.1 Les accents phonologiques

1. Omission avec risque d'altération phonique

- **B-(F) / 38-9-**

La *nécessité d'apprendre une langue viendrait des besoin de l'homme de communiquer avec les autres. /pour : °*la nécessité...*

- **A-(M) / 11-13-**

mais dans le sondaire : le professeur inscrit son enseignement dans une *continuite scientifique. / pour : °*continuité...*

- **A-(M) / 1-14-**

le professeur introduit le genre comique, dans lequel s'inscrivent les pièces *molièresques / pour : *molièresques*

- **C-(F) / 113-38-**

il s'agit de presenter la parole dans un contexte *visualise déjà dans le 1^{er} manuel SGAV. /pour : *un contexte visualisé...*

Si les fautes d'accents phonologiques semblent poser problèmes, il convient à titre d'exemple de souligner que le è dans molièresques doit être suivi de [œ] ou [ə] écrits "e" et ne pas écrire * molièresque suppose une très grande maitrise de français.

2. Omission sans réelle incidence phonique

- **A-(M) / 2-20-**

les phénomènes de chevauchement comme la *théatralité en dehors du texte de *théâtre. /pour : °*Théâtralité... théâtre.*

3. Adjonction avec risque d'altération phonique

- **A-(M) / 3-6-**

tandis que dans le *superieur l'universitaire doit opérer l'effet inverse/ pour : *tandis que dans le °supérieur...*

- **B-(M) / 82-4-**

Elle *s'interesse à l'apprenant autant que *pérsonne. / pour : *°personne*

4. Adjonction sans altération phonique

- **A-(M) / 3-6-**

tandis que dans le superieur l'universitaire doit opérer *l'effet inverse / pour : *°effet inverse*

- **F-(F) / 242-4-**

*en effet, le CECR est un document de référence destiné à faciliter les usages entre les différents acteurs du domaine de l'enseignement et de l'apprentissage. / pour : *°en effet*

Dans ces deux exemples, "*effet*" synonyme de conséquence, contrecoup, réaction, résultat, retentissement, etc. et "*en effet*" qui exprime une confirmation au sens de assurément, effectivement ou véritablement produit le même effet sonore [efɛ] seule une connaissance avancée des règles de l'orthographe est à même de les différencier.

5. Confusion quant à la place correcte de l'accent

- **A-(M) / 33-11-**

Puis vient la méthodologie de Ovveri qui selon lui a * nécessité d'apprendre des langues.

- **A-(M) / 2-4,5-**

A partir de cet exercice l'élève se rapporte aux différentes * références qu'il élabore pour, construire son propre contexte de référence.

6. Confusion avec réelle incidence phonique

- **F-(M) / 179-7-**

constitue des images et des informations qui sont * considérées comme un stock des croyances qui sont appuyées sur les *stéréotypes et les *préjugés

Il est à souligner que beaucoup d'erreurs concernant l'accent aigu (les deux derniers exemples) sont la conséquence d'une méconnaissance des règles orthographiques comme le fait de ne jamais placer d'accent sur une voyelle qui précède une consonne double. Il ne faut pas ignorer que l'accent aigu sur le "é" indique un son fermé par opposition à l'accent grave "è" qui indique un son ouvert.

Notons aussi au passage que la nature de l'accent est en partie déterminée par le découpage syllabique.

D'autre part, la perception du son peut aussi être complètement altérée car le « é » dans stéréotype [stɛʁɛstip], inexistant en L1 est perçu comme « i » [stixjɔtip]. La graphie du mot ne peut donc qu'être altérée comme le montre l'exemple suivant :

- **F-(M) / 245-7-**

Les deux disciplines s'intéressent à l'intelligence et à la mémoire/l'intelligence. [Lɛ̃tɛlɔzɑ̃s] pour °[lɛ̃tɛlizɑ̃s]

6.2.3.2.2 Les accents morphologiques ou grammaticaux

Sont concernés par cette catégorie les erreurs d'accents sujets à des omissions, des adjonctions et à des confusions.

1) La préposition « à » par opposition à « a » verbe avoir;

- **F-(M) / 249-4-**

celle-ci propose de mettre l'accent sur les tâches à réaliser *a l'intérieur d'un projet global. / pour : °celle-ci propose de mettre l'accent sur la tâche à réaliser à l'intérieur d'un projet global.

- **A-(F) / 25-1-**

Dans notre vie, chacun a une passion/ pour : °chacun a une passion.

2) **L'article défini « la » et l'adverbe de lieu « là » ;**

• **F-(M) / 253-15-**

donc l'apprenant dans ce cas *la est responsable a l'interieur d'un domaine d'action particulier. / pour : *dans ce cas °là...*

3) **La conjonction de coordination « ou » et l'adverbe ou le pronom « où » ;**

• **F-(M) / 251-2-**

L'approche actionnelle est une perspective faite dans le domaine de l'enseignement des langues etrangeres *ou l'apprenant devait etre un acteur social de son apprentissage. / pour : *°où l'apprenant...*

• **F-(M) / 259-25-**

une discipline ouverte dans tous les domaines actionnelle *où communicative. / pour : *°ou communicationnels*

• **F-(M) / 265-16-**

La classe *ou les apprenants apprennent, est ouverte aux monde exterieur... / pour : *La classe °où les apprenants...*

4) **la préposition « dès »**

Par opposition au déterminant défini contracté pluriel « *des* », du déterminant indéfini pluriel « *des* », du déterminant partitif pluriel « *des* » exprimant une partie d'une chose au pluriel et les dés à coudre ou à jouer.

• **B-(F) / 32-1-**

*Dès les premiers sciecles, les chercheurs proposent des méthodologies pour faciliter l'enseignement. / pour : *°Dès les premiers siècles...*

• **F-(M) / 224-9-**

Elle est basée sur la communication, parce que *des qu'on parle, on avance. / pour : *°dès qu'on parle...*

Il à souligner que les quatre premières phrase concernant la proposition "à" et les adverbes "là" et "où", aucun accent n'est utilisé, ce qui laisse penser que les étudiants concernés écrivent le français comme en anglais.

6.2.3.2.3 Accent sémantique

Est concerné par cette catégorie l'accent circonflexe⁹⁵ placé sur le ê, le â, le î et le ô pour ouvrir une voyelle (accent phonétique), pour indiquer l'atténuation ou la disparition d'un phonème ou d'une syllabe dans un mot (comme dans tête pour : teste), marque une terminaison (passé simple, imparfait du subjonctif, plus-que-parfait du subjonctif).

- **B-(F) / 39-16-**

Ce qui est sur est que tout ces méthodologies ont enrichi la didactique... / *pour : ce qui est °sûr...*

- **F-(M) / 266-15-**

en didactique l'apprenant apprend a *etre un acteur sociale. / *pour : l'apprenant apprend à °être...*

- **B-(F) / 37-4-**

La methodologie traditionnelle: (classique) ou (grammaire traduction) c'est une méthode qui apparait au 18^{ème} / *pour : une méthode qui °apparaît...*

À rappeler que quelques unes de ces erreurs sont aussi à considérer dans la catégorie des fautes d'usage ou celle des erreurs lexicales avec incidence phonétiques et sémantique comme le montrent les exemples suivants :

- **B-(F) / 39-16-**

Ce qui est sur est que tout ces méthodologies ont enrichi la didactique/ *pour : ce qui est °sûr, c'est que toutes ces méthodologies...*

- **F-(M) / 246-15-**

la culture est la langue naturelle jouent un grand * role a accomplir les * taches de l'apprenant / *pour : la culture est la langue naturelle jouent un grand °rôle dans l'accomplissement des °tâches de l'apprenant.*

Le dernier exemple est très intéressant car le mot « tâche »⁹⁶ apparaît 198 fois dans le

⁹⁵ L'accent circonflexe est la fusion graphique d'un accent aigu et un accent grave ; il est généralement présent pour remplacer une lettre, le plus souvent un « s »

⁹⁶ En France *role* = [role] ferme mais *tâche* [taʃ] et *tache* [taʃ] selon les locuteurs et les linguistes, cette opposition est devenue idiosyncrasie.

corpus et il est transcrit correctement 70 fois avec un taux d'échec de 128. Ce qui est un nombre assez important en comparaison avec le mot « *role* » qui n'existe pas en français mais qui comptabilise 36 réussites sur les 50 occurrences.

Ce genre d'erreurs pourrait aussi être classé dans la catégorie des erreurs d'accents phonologiques ou des erreurs d'orthographe d'usage ; nous avons opté pour la catégorie des accents sémantique pour (1) faciliter le balisage du corpus et (2) les cantonner dans une classe bien déterminée facile à isoler des autres.

	Type d'erreurs	Nombre d'occurrences		% sur 12 453 erreurs	
1	Accent phonologique	1616	2254	12,97%	18,10%
2	Accent morphologique	375		3,01%	
3	Accent sémantique	263		2,11%	
4	Autres catégories	10199		81,20%	
	Total	12 453		100%	

Tableau 27. Distribution de la deuxième sous-catégorie d'erreurs

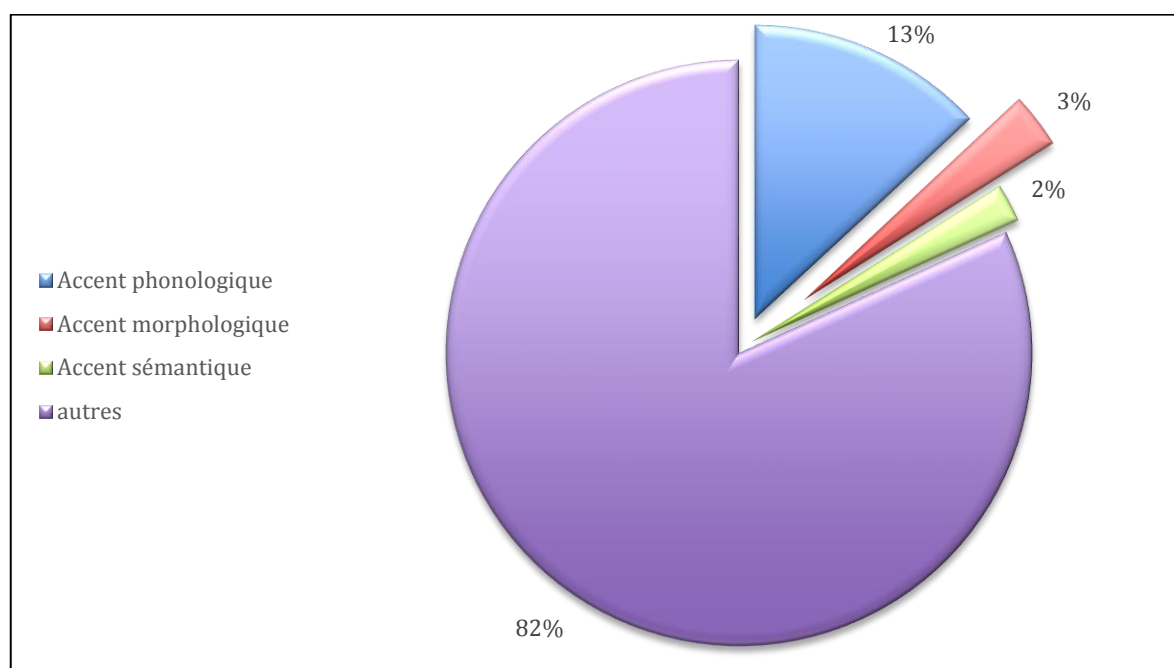


Figure 21. Pourcentage des erreurs de ponctuation, accents et trait d'union

Somme toute, les erreurs en question comptabilisent respectivement 1616, 375 et 263 soit 18,10% des 2 254 erreurs recueillis.

Se distribuant d'une manière inégale, ces difficultés de transcription se répartissent de telle sorte que l'emploi fautif du trait d'union (première catégorie) ne représente que 3% du nombre d'erreurs recueillies dans cette catégorie, mais cela ne veut en rien dire que ce problème soit à négliger car selon Ters François (1973 :73) chaque forme doit être acquise photographiquement.

6.2.3 Les erreurs d'orthographe lexicale et grammaticale

D'après D. Laniel (2005: 80) « *les erreurs lexicales désignent toutes les difficultés accompagnant les choix lexicaux des apprenants durant une activité orale ou écrite. Ces difficultés ne peuvent que s'expliquer que par « méconnaissance partielle ou totale des propriétés sémantiques de la langue ».*

L'analyse lexicale s'est focalisée sur les deux types propres à notre corpus, en l'occurrence les erreurs relevant de la confusion du lexique de la langue cible. Nous y reviendrons aussi dans le chapitre 7 consacré à l'interlangue.

Il est nécessaire de rappeler qu'en nous intéressant à l'erreur lexicale nous lui allouons comme aux autres erreurs la même particularité d'indicateur de compétence et ce, bien que les erreurs d'orthographe par exemple « *matérialisé à la surface du texte* » (olha Lust-chaâ, 2010 : 199) soient en général peu discutables comme dans les exemples suivants :

- **A-(M) / 4- 1**

Au lycée, le texte littéraire est *appréandé dans le cadre de la lecture d'une œuvre, ou à partir d'une problématique construite par le professeur./ pour : °*appréhendé*

- **B-(F) / 99-21,22**

dans la France.../ pour : °*En France*

Dans cet énoncé et indépendamment du contexte, il s'agit d'une erreur d'orthographe d'usage dont l'analyse ne va pas au-delà de la limite de l'unité elle-même. En revanche, le problème peut s'étendre au syntagme prépositionnel pour impliquer des facteurs sémantiques come dans les deux exemples suivants :

- **A-(M) / 5-2, 3-**

le statut des textes est moins important dans la branche vivante est très important dans les branches littéraires (* dans le lycée), et *dans le supérieur il est très important dans les filières

- **B-(F) / 99-21,22-**

cette méthodologie a intéressé *sur l'oral, et le Français comme langue étrangère.

D'autre part, l'échantillon des erreurs lexicales collecté dans notre corpus atteste que les problèmes linguistiques sont loin d'être homogènes et facilement identifiables et encore moins classables en termes de typologie, car l'on assiste à des corrélations du lexique avec la syntaxe et la sémantique et ce, bien que les erreurs d'orthographe soient, en général, peu discutables comme témoignent les items suivants relevés du corpus et qui font état d'erreurs d'orthographe au sens strict :

- **A-(M) / 8-8-**

l'élève est *sencé se reporté mentalement aux différentes références.../ pour : °*censé*

- **A-(M) / 8-33-**

on va d'abord *confronter ces savoirs à des textes *atypiques, *installer et définir les catégories esthétiques complexes. / pour : °*confronter*- °*atypique* - °*installer*

Contrairement à ce qui risque de se produire au plan sémantique comme dans le cas de l'omission de l'accent (exemple 1) ou la confusion (exemple 2) dans la catégorie des homophones :

- **B-(M) / 55-1-**

Il existe plusieurs méthodologies d'enseignement pour faciliter les *taches aux apprenants. / pour : les ° "*tâches*"...⁹⁷

- **D-(M) / 137-33-**

⁹⁷ « tache et tâche sont presque des homophones car le a des deux mots ne se prononce pas vraiment de la même manière. Le [a] et le [ɑ] sont deux phonèmes distincts en français standard mais très peu de mots sortent une opposition. Les deux sons sont donc en commutation et non en opposition.

chaque société possède des représentations de soi même et d'autre de l'étranger, *ses représentations sont en grande partie hérités. / pour : °ces ...

Problème de langue dans le premier exemple et problème de notation dans le deuxième, dans ce cas précis, c'est le contexte qui indiquera lequel choisir, ce qui n'est pas le cas dans l'exemple suivant où le problème s'étend au syntagme prépositionnel pour laisser paraître une stratégie de transfert négatif imputable à l'interlangue impliquant une erreur morphosyntaxique avec incidence sémantique comme en témoigne l'exemple suivant :

- **A-(M) / 5-2-**

dans les branches littéraires dans le lycée, et * au supérieur ... / pour : °dans le supérieur.

Une bonne compréhension comme l'explique Gardes-Tamine, (1997 : 148) dépend de la concordance des signes au plan des relations logiques et sémantiques, mais aussi au niveau des rapports morphosyntaxiques et lexicales qui, faute de quoi, impliqueraient des jugements de valeur qui ne correspondraient pas toujours à un certain idéal linguistique, en ce sens où dans beaucoup de cas, des erreurs lexicales, dans un énoncé donné, peuvent varier selon le contexte ou l'environnement immédiat (cotexte) dans lequel s'inscrit la communication : domaine journalistique, administratif, rapport scientifique, etc. En d'autres termes, les erreurs lexicales peuvent, selon le contexte, être considérées comme justes ou fausses comme dans l'emploi suivant :

- **A-(M) /5-6-**

L'objectif prévu par l'enseignant est: *emmener les élèves à connaître les composantes. / pour : °d'amener

Cela dit, ce genre d'analyse qui semble précis s'avère aussi problématique car les erreurs d'ordres syntaxiques, morphologiques et phonologiques peuvent aussi être sujettes à cette catégorie d'erreurs. Ainsi l'omission ou l'adjonction de l'accent phonétique, morphologique et sémantique peuvent non seulement altérer l'aspect phonique (exemple 1) du mot mais aussi l'aspect sémantique. Les deux exemples suivants en témoignent.

- **A-(M) / 12-9-**

« ...on demande à l'élève de décrire un *fonctionnement

textuel. / pour : *On demande à l'élève décrire le °fonctionnement textuel.*

- **F-(M) / 270-19-**

« ...un *role*tres important par ses *etudes sur l'homme et *sûr sa vie psychique. / pour : *un °rôle très important par ses °études sur l'homme et sur sa vie psychique.*

En résumé, les homonymes, les homophones hétérographes, la conjugaison, les accords sont aussi sources d'erreurs que l'on impute à la méconnaissance des règles qui les régissent. Sur la base des catégories mises en œuvre dans le chapitre 5, nous avons pu conglomérer dans deux catégories distinctes, les erreurs d'ordre lexical et d'ordre grammatical.

Notons que comme le souligne Nina Catach (1980 : 4), Il ne faut pas confondre orthographe dite « grammaticale » avec la grammaire en général à qui nous avons réservé une partie de notre analyse

6.3.3.1 L'orthographe lexicale (association sons-graphies-sens)

Egalement appelés faute d'usage, l'erreur lexicale concerne la graphie des mots telle qu'établie par la norme. Nous avons pu, lors du dépouillement de notre corpus, relever à un certain nombre d'anomalies que nous avons prévues dans les catégories mises en œuvre.

Les écarts en question sont distribués de telle sorte que seul l'aspect lexical et la nature de l'erreur sont retenus, l'explication des catégories mises en œuvre étant explicité dans le chapitre 5. Notons que seront considérés comme faute d'usage, toutes les erreurs qui ne trouvent pas place dans les sous-catégories, ou dont nous n'avons pas pu déterminer la nature avec précision; c'est-à-dire principalement les paronymes, les erreurs de segmentation, les permutations, etc.

6. 2.2.1.1. Usage

Cette catégorie correspond parfaitement à la méthodologie de travail adopté pour l'analyse des erreurs qui consiste à comparer l'orthographe du mot à ce qui se trouve dans le dictionnaire.

- **A-(M) / 4-1-**

Au lycée, le texte littéraire est *appréandé dans le cadre e la lecture d'une œuvre /pour : °*appréhendé.*

- **A-(M) / 8-9-**

l'élève est *sencé se reporté mentalement aux différents références/ pour : °*censé*

Notons à cet effet que quelques erreurs peuvent aussi relever de l'aspect orthographique propre à chaque mot comme *appréhendé* dans le premier exemple mais aussi de l'aspect phonologique qui détermine l'orthographe. Ainsi le mot [filjɛR] dans l'exemple suivant est confondu avec [fijiɛR], occasionnant une erreur d'usage dont la cause ne pourrait être que d'origine phonologique

- **A-(M) / 05-4**

il est très important dans les *fillière comme le français, /pour : °*filère*

6. 2.2.1.2 Permutation littérale (des lettres)

Bien que pouvant être classées dans la catégorie des fautes d'usage ou des fautes phonétiques, l'erreur de permutation, comme cela a été précisé dans les catégories mises en œuvre ne concerne que le mauvais endroit où les lettres sont placées.

Cette catégorie d'erreurs correspond donc aux unités de seconde articulation, c'est-à-dire aux formes phoniques dépourvues de sens qui, mal placées, affectent l'aspect phonétique et graphique du mot. En voici deux exemples.

- **F-(F) / 222-21-**

pour des raisons politique, *ediologique, /pour : °*idéologique*.

- **F-(F) / 252-31-**

un échange entre l'apprenant et un membre de sa culture plus *expirémenté que lui /pour : °*expérimenté*.

6. 2.2.1.3 Segmentation

1. Locution conjonctive

- **A-(F) / 7-3-**

- Tandisque à l'université, on passe de la culture au texte, / pour : °*tandis que* (par assimilation sur « *lorsque* »)

2. Conjonction de coordination

- **A-(M) / 9-5-**

L'étudiant trouve une difficulté dans la compréhension,
*par ce que le texte est relié avec plusieurs aspects
sémiotiques/ pour : °*parce que...*

Outre le fait que ces erreurs sont dues à la complexité d'isoler les unités d'une phrase en raison du débit rapide à l'oral, il semble bien que dans le premier exemple il s'agit d'une erreur par assimilation sur la conjonction *lorsque*, alors que pour le deuxième exemple « *par ce que* » existe, d'où la confusion.

3. Locution prépositive

- **A-(M) / 17-1-**

Au lycée, le texte se situe dans le cadre de la lecture
d'une œuvre ou *à partir de la problématique construite.
/ pour : °*à partir...*

4. Pronom indéfini

Assimilation à quelques-uns et à quelqu'un.

- **A-(F) / 25-1-**

Dans notre vie *chaque un à une passion d'une
problématique construite/ pour : °*chacun...*

5. Pronom relatifs

- **C-(F) / 116-3-**

methodologie, pédagogie, psychologie et sociologie,
science auxquelles s'ajoute la linguistique. / pour :
auxquelles

6. Locution prépositive

- **A-(F) / 30-9-**

Mais en lisant mes écrits, vous êtes *entraînés de découvrir
mon fond, / pour : °*en train...*

- **E-(F) / 191-4-**

La méthodologie est une démarche adoptée par des chercheurs, des didacticiens afin de réaliser une méthode. / pour : °*afin de réaliser...*

7. Adverbes

Assimilation à en suite, un mot qui existe en français

- **F-(M) / 261-8-**

*En suite l'approche actionnelle considère la langue comme un instrument qui va intervenir pour la réalisation des tâches sociales. / pour : °*ensuite*

8. Locution verbale impersonnelle (voir les problèmes de mauvais emploi de l'apostrophe)

- **B-(F) / 101-1-**

Pour enseigner, il*ya plusieurs méthodes,

La segmentation ne concerne pas seulement les éléments cités plus haut mais aussi des noms comme le montre l'exemple suivant dont lequel on assiste à une véritable faute de ce type et ce, même si « *la proche* » existe en français :

- **B-(E) / 194-3-**

*La proche par compétence est une tentative de prendre en considération / pour : °*l'approche*

- **B-(F) / 45-5-**

...c'est la lecture et la traduction des textes littéraires du F.L.E (*l'appropriété à l'écrit.) / pour : °*la priorité à l'écrit...*

6. 2.2.1.4 Dessin de lettres

Dans la typologie de Nina Catach, cette catégorie d'erreur correspond aux erreurs à dominante calligraphique, elles se manifestent comme suit :

- **B-(F) / 100-15-**

enfin la méthodologie audio oral et audio visuelle qui a donné la priorité à l'oral pour communiquer avec des *matifs de langue étrangère. /pour : °les natifs

- **101-(F) /75-17-**

la progression du cours par le développement et la *motivation psychologique, / pour : °la motivation

- **B-(F) / 103-22,23-**

Mais l'apprenant ici devient démotivé c'est-à-dire il est *empêché de toute création, /pour : °empêché

- **B-(F) / 102-22-**

si quelqu'un veut apprendre le français commercial, il peut le faire c'est un langage de spécialité. / Pour : °commercial

Dans l'ensemble, c'est la nature de la lettre *m* qui est la plus concernée et à un degré moindre les voyelles « *e* » et « *a* ». Toutefois, les problèmes que nous avons relevés dans le corpus témoignent beaucoup plus, à notre sens de l'écriture rapide liée aux circonstances de la production. À noter aussi, la confusion quant à l'emploi du "*m*" et du "*n*" est une faute courante. En France, 5 % des étudiants à Bac + 1 dessinent mal les lettres "*m*" et "*n*".

6. 2.2.1.5 Cumul de fautes

Rappelons le, il ne s'agit pas là des erreurs qui peuvent être interprétées de différentes manières telles que les problèmes d'omission d'accents qui peuvent aussi avoir une incidence phonique sur la production, mais des cas où l'on assiste à un cumul d'erreurs à la fois d'usage, de phonétique, de morphologie, etc et ce, dans un seul mot comme peuvent le montrer les exemples suivants :

- **A-(M) /12-16-**

le texte litttest *appr*ehand*i*s selon un cadre de constitution. / pour : est °appréhendé.

- **F-(F) /254-20-**

ainsi que l'aquisition des trois c*amp*et*ance*/ pour : l'acquisition des trois °compétences.

- **F-(F) / 254-20-**

Au debut des etudes su*pp*érieur**/pour : °supérieures

6. 2.2.1.6 Majuscule

Comme cela a été précisé dans le chapitre consacré aux catégories mises en œuvre, bien que cette catégorie puisse être fusionnée avec la catégorie des ponctuants, nous avons préféré lui allouer une catégorie à part ne concernant que l'emploi fautif de la majuscule. Les erreurs sur la majuscule de phrase et du nom propre étant des cas de ponctuation grammaticale, par opposition aux autres qui sont des fautes d'usage il est à préciser que sont exclues de cette catégorie toutes les erreurs de majuscule de début de phrase.

- **A-(M) / 11-8-**

ici *L'objectif du professeur est de munir l'élève./ pour :
ici, °l'objectif du professeur est de munir l'élève...

- **A-(F) /26-15-**

les écrivains arabes qui exprimaient en langue française
Kateb *yacine et sa légende Nejma. / pour : *les écrivains arabes
qui °s'exprimaient en langue françaises tels que Kateb Yacine avec son chef d'œuvre
Nedjma*

- **A-(F) / 25-10-**

Occuper notre temps positivementetre *Auto didacte. /pour :
être °autodidacte.

6. 2.2.1.7 Impropropriété

Il ne s'agit pas ici d'erreurs orthographiques dans lesquelles les mots sont mal écrits, mais des mots mal employés, imprécis voire inexacts. Dans les deux exemples suivants, l'association des deux mots ou la combinatoire lexicale ne correspond pas au sens prévu ou souhaité.

- **A-(M) / 8-14-**

Alors que dans le supérieur, le professeur *serpente le
chemin inverse. / pour : °*emprunte le chemin inverse*

- **A-(F) / 13-1-**

Au lycée : Le texte est étudié pour arriver à * retenir
une information culturelle /pour : °à *donner, °à proposer, °à
développer, °à suggérer, etc.*

6. 2.2.1.8 Paronyme

Les paronymes comme les antonymes, les homonymes et les synonymes donnent lieu à de nombreuses erreurs en orthographe française et nos informateurs ne sont pas épargnés.

En effet, le recueil des erreurs a donné lieu à un nombre assez considérable d'erreurs de ce genre. En voici quelques unes qui peuvent aussi être considérées comme des fautes d'usage, d'impropriété lexicale ou encore d'erreurs phonétiques.

- **A-(F) / 2-7-**

l'objectif est de *pouvoir l'élève d'ensemble de savoir,
de concepts / pour : °*pourvoir dans le sens de doter*

- **A-(M) / 20-1-**

Le texte littéraire se *diffère dans l'ensemble/ pour :
se différencie/ pour : °*se différencie ou difère*

- **B-(F) / 39-12-**

d'encourager l'apprentissage des langues étrangères pour
*franchir les barrières culturelles/ pour : °*s'affranchir des
barrières culturelles.*

6. 2.2.1.9 Lapsus

- **A-(M) 1-10-**

il convient en *amant de diversifier les approches
d'analyse des textes littéraires /pour : *il convient en °amant*

- **B-(M) / 41-18-**

l'approche actionnelle qui met * l'action sur les tâches
à réaliser/ pour : *qui °met l'accent sur les tâches à réaliser.*

- **F-(M) / 226-10-**

La didactique...elle se base sur trois * épaules;
enseignement, apprenant , savoir.../ pour : *trois °pôles*

- **B-(M) / 46-11-**

C'est une méthode orale visant par *intermédiaire de
pratiquer l'oral/ pour : *par °intermittence*

- **A-(M) / 12-16-**

- Une panoplie de conception et de methode qui leur permettrons de lire...selon la double * conversation explicite et implicite du texte.../ pour : la *double °convention...*

Dans cet exemple, l'erreur est corrigée quelques lignes après.

- **A-(M) /12-21-**

selon la double °convention : explicite et implicite.

Ce genre d'erreur est assez fréquent et il est difficile de déterminer s'il s'agit d'une maladresse due aux circonstances de la production ou d'une confusion phonétique comme dans le premier exemples entre [ã] et [õ] dans *amant* entraînant une incapacité à distinguer le sens des mots.

6.2.2.1.10 Registre

Vu les circonstances de la production et en raison de l'apprentissage souvent par cœur des leçons ; habitude d'ailleurs de plus en plus remarquée⁹⁸, les copies ne présentent pas beaucoup de problèmes de registre. Toutefois nous avons constaté que nos informateurs usaient quant il s'agissait de réflexions personnelles d'un registre familier comme dans :

- **B-(M) / 42-30-**

l'approche communicative qui a *chamboulé toutes les méthodologie. /pour : °*bouleverser*.

et le cas de :

1) l'interrogation :

En français, on trouve souvent des sujets inversés qui assurent une fonction grammaticale, thématique ou stylistique et particulièrement dans l'interrogation. Dans un contexte formel, il est nécessaire d'agir en conséquence et d'opter pour un registre soutenu dans l'interrogation ; ce qui n'a pas été le cas ou pas toujours dans les copies dans lesquelles une question a été posée :

- **B-(F) / 72-7-**

*en quoi elle consiste ? /pour : *en quoi °consiste-t-elle ?*

⁹⁸ Beaucoup de copies sont presque identiques et reprennent les mêmes mots avec des erreurs différentes.

2) L'omission de la négation

- **A-(M) /9-18-**

on * a pas besoin de dégager l'hypothèse du sens, / pour :
on °n'a pas...

- **A-(M) / 18-11-**

on * peut pas avoir un texte sans titre. / pour : *on °ne peut pas avoir...*

Ce genre d'erreurs est beaucoup plus fréquent avec "on" et peut être interprété ou bien par un problème de crible auditif ou de l'interférence de la langue maternelle qui utilise une seule particule pour la négation, nous y reviendrons dans le chapitre consacré à l'interlangue.

3) Pronom démonstratif « ça » au lieu de « cela »

Bien que moins adapté pour le langage soutenu et appartenant beaucoup plus au domaine du langage parlé, le pronom démonstratif "ça" est celui que l'on a le plus rencontré dans le corpus (213 occurrences) contrairement au pronom démonstratif "cela" qui compte seulement 43 occurrences.

- **B-(F) /72-14-**

C'est *ça le rapport entre la didactique et les autres filières.

- **B-(M) / 74-21-**

La didactique des langue prend tout *ça en considération / pour : *cela*.

6.2.2.1.11 Barbarisme

Considérée comme faute de langue, le barbarisme consiste à employer des mots non attestés dans les dictionnaires. C'est le cas de beaucoup de mots que nous avons aussi répertoriés dans la catégorie des erreurs phonétiques telles que « itidiant » pour " *étudiant* ", etc.

Nous avons néanmoins relevé quelques-uns qui ont retenu notre attention et ne concernent que des mots déformés.

- **A-(M) / 9-4-**

Des textes politiques économiques *Mediaux *descruptifs /
pour : *°médicaux... de genre °discursif*

- **A-(M) /1-17-**

il a pour finalité principale de contribuer à construire une *plénoplie de savoirs/ pour : °panoplie.

- **B-(F) / 98-3-**

...rondre *conceptralable les questions du pédagogie.

Bien que quelques-unes des erreurs relevées peuvent correspondre aux problèmes de dessin de lettres comme dans descuptifs / *cu = ri* / pour : *descriptif*.

Aussi, et à moins qu'il s'agisse d'un problème de segmentation ou de dessin de lettre, il semble que cette faute, mal lisible au premier abord, est une étymologie populaire, c'est-à-dire un procédé analogique par lequel l'auteur rattache d'une manière fautive un terme ou une expression ambiguë à d'autres qui sont mieux compris sans qu'ils aient un quelconque rapport. L'exemple suivant en témoigne.

- **A-(M) / 8-25-**

...le découpage en genre et en mouvement littéraire et *(mettente ?) en œuvre des opérations de classements.

Nous nous attendions aussi, lors de l'analyse, à rencontrer des emprunts à l'arabe et à l'anglais, ce qui n'a pas été le cas. Toutefois, nous avons rencontré des mots écrits en anglais comme dans l'exemple suivant et ce, même si dans la catégorie des fautes d'accent, on a souligné que les étudiants, comme en anglais, écrivait les mots sans accents :

- **C-(F) / 107-23-**

Méthode... (l'ecrit et la traduction) et directe (l'oral et la *prononciation) / pour : *la °prononciation*.

Nous l'avons vu, les problèmes d'orthographe lexicale sont imputables à une mauvaise connaissance des propriétés inhérentes au mot d'ordre logico-sémantique (sens dénotatif), stylistique (registre), collocationnel (combinatoire lexicale).

Les autres erreurs sont à classer dans la catégorie lexico-grammatical, c'est-à-dire les propriétés morphosyntaxiques du mot dont les erreurs de segmentation.

Le tableau suivant résume l'étendue de cette catégorie d'erreurs que nous avons qualifiées de purement lexicales.

Erreurs d'orthographe lexicale	Nombre d'occurrences	% sur 12 453 erreurs
1. Usage (755)	2 121	17,03 %
2. Permutation (18)		
3. Segmentation (193)		
4. Dessin de lettre (39)		
5. Cumul de fautes (15)		
6. Majuscule (38)		
7. Impropre (787)		
8. Paronyme (10)		
9. Lapsus (136)		
10. Registre (98)		
11. Barbarisme (32)		
Autres catégories	10 332	82,96 %
Total	12 453	100 %

Tableau 28. Distribution des erreurs d'orthographe lexicale

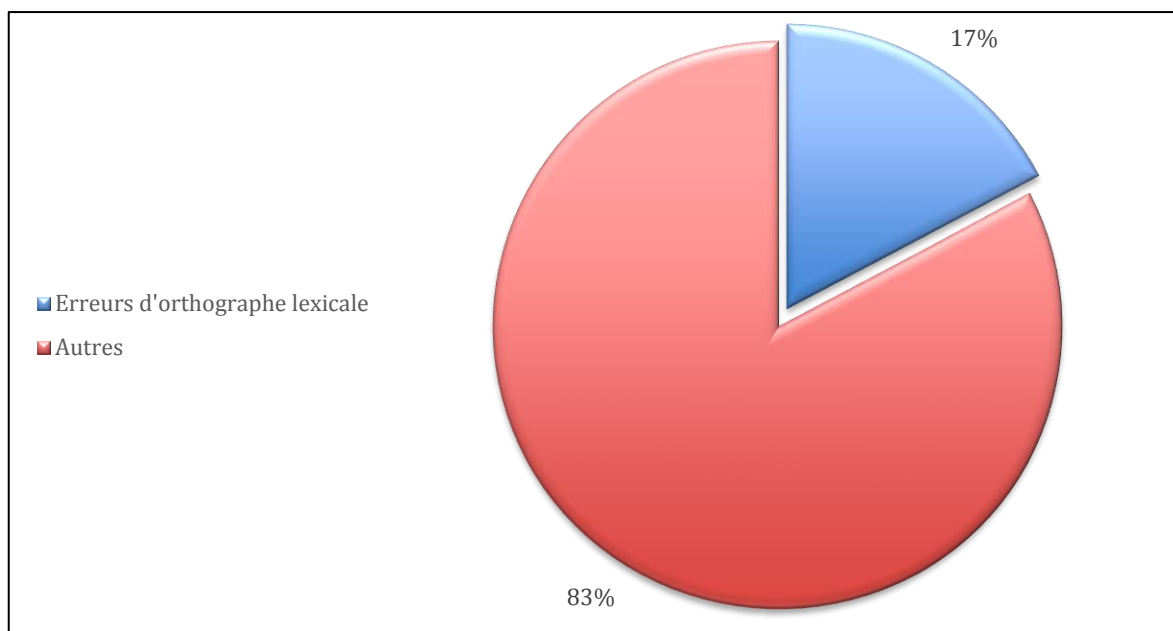


Figure 22. Distribution des erreurs d'orthographe lexicale

Illustrée par le tableau et le graphe, cette catégorie d'erreurs comptabilise 2121 soit 17 % des d'occurrences et se distribuent aussi d'une manière inégale allant de 755 pour la catégorie des fautes d'usage à 10 pour les problèmes de paronymie qui ne représentent que 0,47 % du nombre d'erreurs recueillies dans cette sélection.

6. 2.3.2 L'orthographe grammaticale (de principe, de règle ou d'accord)

Cela concerne les morphogrammes grammaticaux et les règles d'accord sujet-verbe par exemple, les marques morphologiques de genre, nombre, personne et désinences verbales. Notons à cet effet, qu'une mauvaise connaissance des règles grammaticales et de la conjugaison est à l'origine des erreurs rencontrées dans notre corpus. Les erreurs rencontrées se résument à ce qui suit

6.2.3.2.1 Les problèmes d'ordre morphologique

Chronologiquement disposés (avant, pendant, après) les temps s'organisent autour d'un temps de référence et expriment des valeurs différentes. Ainsi l'indicatif se situe dans le temps (passé, présent, futur) contrairement aux modes tels que l'impératif et le subjonctif qui expriment respectivement l'ordre ou l'attitude du locuteur par rapport à ce qu'il dit tels que l'incertitude, la nécessité, le souhait, etc. Les erreurs recueillies dans le corpus, et bien que tout un travail de remédiation au cycle secondaire ait été mis en œuvre, il semble bien, que cet effort n'a pas été à même de régler ces problèmes. Les exemples suivants en témoignent :

1. **Forme du verbe ;**

• **F-(M) /262-6,7,8-**

Selon le CECR l'activité langagiere implique que les exercices de la compétence a *communiqué / pour: °à *communiquer...*

2. **Emploi des auxiliaires ;**

• **A-(M) / 34-8-**

on a ensuite la méthodologie directe qui *a apparut a la fin 19 siècle : pour: *qui est °apparue*

• **B-(F) / 99-21-**

dans la France, cette méthodologie *a intéressé sur l'oral. / pour: °s'est intéressée à.

3. **Emploi du subjonctif**

• **A-(F) / 31-8-**

Mais la méthodologie nouvelle * serve à étudie les méthodes utilisés par les enseignants en classe. / pour: °sert à étudier...

4. **Concordance temps**

- **A-(M) / 33-1-**

A travers des siècles, la didactique* étudie des questions posées par l'enseignement. / pour : °*étudiait ou a étudié*

- **B-(F) / 43-14-**

elle se basait sur la syntaxe, son objectif *est la recherche d'une cohérence maximale, / pour : °*était*

5. **Accord du participe ;**

- **A-(M) / 34-1-**

La méthodologie c'est une démarche *utiliser par les didacticiens, les linguistes, les enseignants/ pour : *une démarche °utilisée.*

6. **Accord de l'adjectif ;**

- **01-(M) / 22-7,8-**

Et si j'ai fait de l'enseignement, ma *futur profession c'est parce qu'elle est le domaine ou on peut communiquer le plus, / pour : *ma °future profession*

7. **Fréquence dans l'emploi du futur périphrastique**

L'emploi du futur périphrastique est tel qu'il ne peut s'agir ici que d'une stratégie de sur-généralisation ou d'évitement (v. *supra.* p. 265).

- **A-(F) / 2-10-**

Au-delà du secondaire, le statut des textes littéraires va changer,

- **A-(F) / 10-3-**

le professeur propose un texte dans lequel il va orienter les élèves.

- **B-(F) / 78-23-**

le professeur qui va expliquer tel ou tel chose ou le pourquoi des choses.

Bien qu'il ne s'agisse pas d'une erreur, il semble bien que l'emploi du futur périphrastique qui comptabilise 115 occurrences reflète la difficulté qu'ont les étudiants à conjuguer les verbes au présent de l'indicatif avec parfois des erreurs d'ordre morphologiques comme l'attestent les deux exemples suivants :

- **A-(M) /12-1-**

Au debut des etudes superieur on *vas elaborer, confreter ses savoirs. / pour : ... °va éléborer, confronter ses savoirs.

- **B-(F) /103-18-**

C'est en cela que la methodologie directe *vas faire ses premiérs grandes pats / pour : ... °va faire ses...

6. 2.3.2.2 Confusions dans la graphie des homophones grammaticaux ;

Les terminaisons des verbes et la confusion des différents homophones a /à, qui correspond dans nos catégories à l'accent morphologiques; p. ex :

- **A-(F) /16-1,2.**

Au lycée, le texte est apprésentédans le cadre de la lecture d'une œuvre ou *a partir d'une problématique construite par le professeur. / pour : °à partir...

1. **Ou vs où**

- **A-(F) / 16-5,6.**

d'autres langues et d'autres civilisations...Jepeux considirer le manque dela lecture *où le fait de ne pas lire carrement comme.../ pour : °u le fait de...

2. **en vs on**

- **1-(F) / 22-7,8-**

fléau social, qu'il faut à tous pris combattre, * on sensibilisant les gens àlire *on les insitant à acheté des ouvrages (des livres) pour : °en sensibilisant ...en les incitant à ou en les sensibilisant

3. **et /est. son/ sont**

- **A-(M) / 5-2-**

le statut des textes est moins important dans la branche vivante *est très important dans les branches littéraires / pour : ° *et très important...*

6. 2.3.2.1 Problème d'emploi des outils grammaticaux⁹⁹

Notons que pour cette catégorie, il ne s'agit pas de l'omission ou de l'adjonction d'un déterminant, d'une préposition, d'un pronom ou d'une conjonction mais de l'emploi fautif de ces mêmes outils. Dans ce cas, il n'est plus question d'orthographe mais de maîtrise de la langue française (FLE)

- **A-(M) / 5-2-**

on demande *de l'étudiant d'elaborer un discours/ pour : °à l'étudiant.

- **A-(F) / 21-9-**

Au lycée : on demande à l'étudiant de decrire *un fonctionnement textuel, *de l'effets du sens... etc/ pour : °le fonctionnement... pour : *et les effets...*

- **A-(F) / 27-1-**

Dieu a crée l'homme *dans cette terre... / pour : °sur cette terre.

- **B-(F) / 37-11-**

c'est lui qui préparait la leçon et les exercices, posait *de questions/ pour : °les questions.

	Nombre d'occurrences	% sur 12 453 erreurs
1. Morphologie (650)	3230	25,93%
2. Genre (542)		
3. Nombre (992)		
4. Tiroir temporel (313)		
5. Outil (733)		

⁹⁹ Les outils ou mots **grammaticaux** sont : les articles, les adjectifs non qualificatifs, les conjonctions (coordination et subordination) et les prépositions, par opposition aux mots **lexicaux** qui sont : les noms, les adjectifs qualificatifs, les verbes, les adverbes. ...

6. Autres catégories	9 223	74,06
Total	12 453	100%

Tableau 29. Distribution des erreurs d'orthographe grammaticale

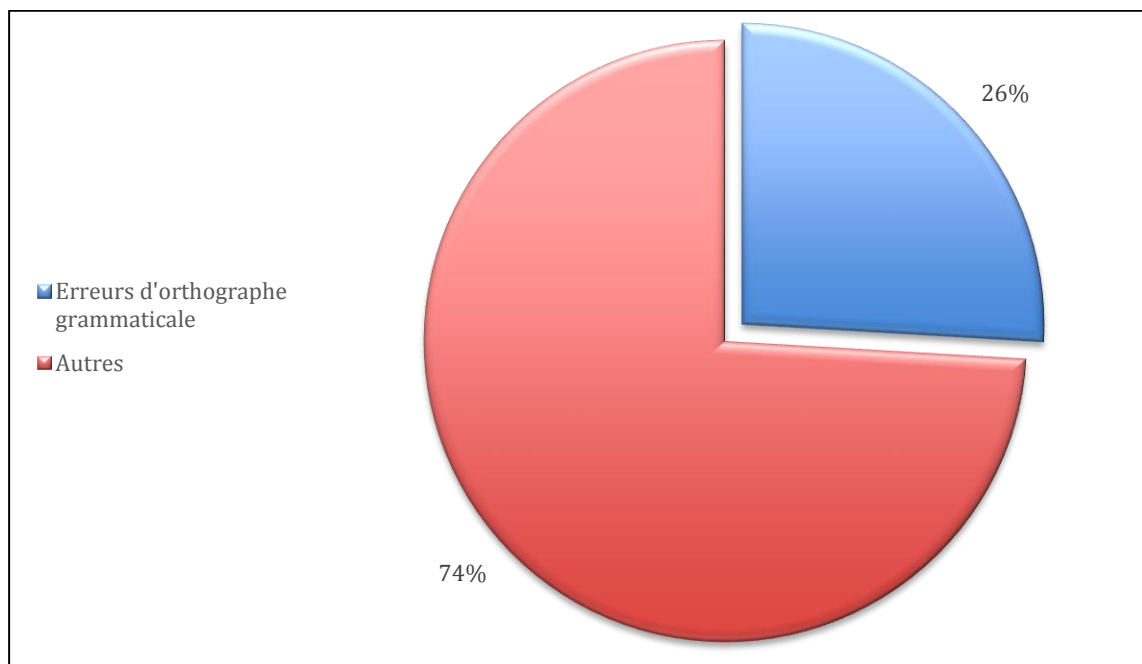


Figure 23. Pourcentage des erreurs d'orthographe d'ordre grammatical

Comparable à la catégorie précédente, la distribution des erreurs d'orthographe grammaticales, se manifeste d'une manière inégale allant de 1534 pour les erreurs de genre et de nombre à 313 pour les problèmes de terroir temporel soit 10 % de cette même catégorie. Notons à cet effet que la nature des épreuves n'exige pas l'emploi de temps complexes à même de poser des problèmes de cette nature.

6.2.3.2.2 Problèmes de gestion et de cohésion de la continuité textuelle

La cohésion textuelle est définie par G. Sieuffi (1999 :112) comme « *la propriété d'un ensemble dont toutes les parties sont intimement unies.* ». Elle repose non seulement sur la ou les relations sémantiques mais aussi sur tous les phénomènes linguistiques qui assurent cette même cohésion : « *la cohésion du discours repose sur les relations sémantiques, et plus largement, linguistiques qu'il instaure entre les énoncés. Les enchaînements syntaxiques, les reprises anaphoriques, mais aussi les récurrences thématiques ou*

référentielles et l'organisation temporelle des fait évoqués donne au texte une forte dimension cohésive » (Jeandillo, 1997 :82). Il ne s'agit pas dans cette partie de la recherche de faire le tour de les éléments qui permettent cette cohésion , en l'occurrence : les connecteurs, les anaphores, les champs lexicaux ou la ponctuation déjà envisagée dans notre typologie, il s'agit des erreurs liées à une continuité structurelle (problèmes d'articulation...)ou actantielle confuse ou défaillante (problème de substitution lexicale ou grammaticale) (v. *supra*. p.189) , de l'ordre normal des mots dans une phrase ainsi que les ajouts inutiles dans une phrase que nous avons qualifié de doublets ou de surexpressions. Notons que pour ces quatre catégories, nous avons eu le même problème de classement, parce que la qualité de la rédaction mais surtout le manque de cohésion ont été pour beaucoup responsables des retours incessants au corpus numérisé et parfois même manuscrit comme en témoigne l'exemple suivant et où l'on assiste à des bribes d'énoncés non articulés, à une ponctuation défaillante et à des ajouts qu'on peut qualifier à la fois de problèmes de continuité structurelle, de surexpressions ou d'ordre des mots:

- **B-(M) / 52-6, 7, 8,9-**

l'oral : le lexique se donnait sous forme de listes à apprendre*, pas de droit d'avoir recours à la langue maternelle*, puis la méthodologienaturele qui *elle aussi favorise l'écrit mais elle accorde plus d'importance à l'oral, ...

Dans cet exemple, il n'ya pas d'erreur précisément localisable sur un ou des des mots, c'est la grammaire textuelle, discursive, qui est défaillante. De ce fait et hors les problèmes de cohésion, cet exemple ne permet pas de trancher sur l'étiquetage précis que l'ont pourrait allouer aux différents segments de l'énoncé. Sans autre critères que ceux que nous avons mis en œuvre dans le chapitre 4 consacré à cet effet. Les catégories en question se présentent comme suit :

6. 2.2.3.1 Continuité actantielle

1) Passage du masculin au féminin avec problème de nombre

- **C-(F) / 105-10-**

L'apprentissage doit limité * elle n'a pas donner la chance aux apprenants

2) **Passage du singulier au pluriel**

- **B-(F) / 67-13-**

Ainsique l'apprenant doit mettre en œuvre des techniques dans *leur methode d'apprentissage d'une languevivante

3) **Substitution grammaticale inutile**

- **B-(M) / 84-15-**

l'activité langagière ; *elles impliquent les exercice de la competance à communiquer

6. 2.2.3.2 Continuité structurelle

- **B-(F) / 72-24-**

L'apprentissage d'une langue a pour objectif de communiquer ; *et faite au sain d'une société.

- **B-(F) / 67-9**

il propose un modèle générale de type actionel ou *situé la communication et apprentissage

6.2.2.3.3 Ordre des mots

Nécessaire à la cohérence et à la cohésion du texte, la disposition des constituants de la phrase les uns par rapport aux autres est tout aussi nécessaire pour la fluidité de la communication. Le type SVO (Sujet verbe, objet) du français écrit par rapport au type VSO (verbe, sujet, objet) de la langue arabe semble aussi avoir un impact sur l'ordre des mots. Sans prétendre pouvoir tout expliquer, voici des exemples relevés du corpus.

- **A-(M) / 3-9-**

grace à la confrontation de ses connaissances à des texte atypiques, *aussi il pourra aboutir à un discours de sa vois.

- **B-(F) / 31-5-**

Avant, la méthodologie *ancienne à servi a traduire les texte.

- **B-(F) / 62-12-**

la didactique a une relation *aussi avec la psychologie.

- **B-(F) / 67-29-**

c'est le cas d'un locuteur natif qui sait appliquer une règle sans *le savoir expliquer.

On peut donc, sur la base de ces quatre exemples, considérer que les erreurs d'ordre des mots sont des problèmes de forme qui relèvent de la mise en phrase du discours mais aussi de la fonction des mots qui déterminent le sémantisme de la phrase française (ordre thème → rhème).

6.2.2.3.4 Doublets ou pléonasme

Bien que cette catégorie puisse être associée aux surexpressions déjà en abondance dans le corpus, nous avons aussi préféré lui conférer une classe particulière pour marquer l'un des traits particuliers que l'on rencontre dans le parler algérien, il s'agit, comme dans la substitution grammaticale, de mots ou d'expressions de répétitions inutiles qui peuvent aller jusqu'à nuire au sens.

- **B-(M) / 34-3-**

La méthodologie c'est une démarche utiliser par les didacticiens, ... pour comprendre *la compréhension. / pour *comprendre ou pour une meilleure compréhension.*

- **C-(F) / 101-39-**

la langue est conserve come acoustico-visuel, la grammaire, situation, contexte integretion cérébrale *du cerveau / pour : *intégration cérébrale ou intégration du cerveau.*

Bien que nous n'ayons disposé que de cet exemple, c'est l'une des erreurs que l'on rencontre souvent dans le parler et même dans l'écrit des étudiants. Cela dit, c'est les surexpressions qui sont les plus fréquentes car comptabilisant pas moins de 154 (occurrences) par rapport aux autres erreurs relevées.

6.2.2.3.5 Surexpressions

- **A-(M) / 3-5-**

il doit aussi après *une analyse être en mesure d'exprimer une expérience de lecture; / pour : *après °analyse*

- **A-(M) / 3-1-**

Le statut du texte littéraire dans le lycée est défini comme *étant un support/ pour : *comme un support*

- **A-(M) / 4-12-**

on demande à l'élève de décrire un fonctionnement textuel *en produisant des effets de sens/ pour un fonctionnement textuel produisant des effets de sens.

	Nombre d'occurrences	% sur 12 453 erreurs
1. Continuité actantielle (150) 2. continuités structurelles (186) 3. Ordre des mots (319) 4. Doublet (16) 5. Sur expression (154)	825	6,62%
6. Autres catégories	11 628	93,37%
Total	12 453	100%

Tableau 30. Distribution des erreurs syntaxiques

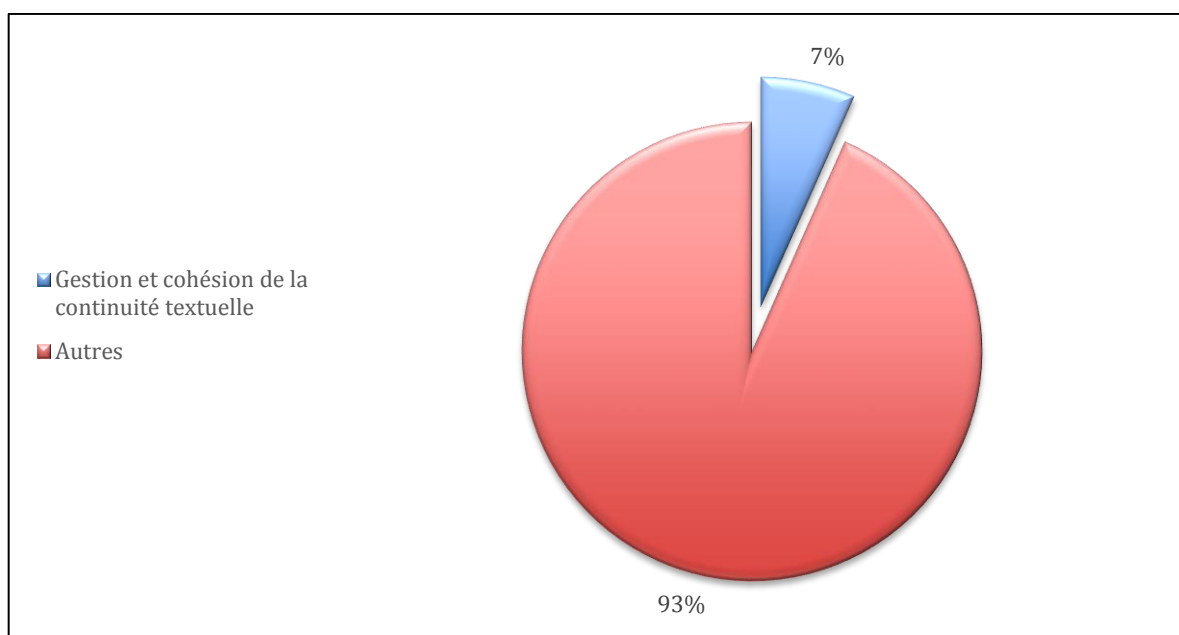


Figure 24. Pourcentage des erreurs syntaxiques

Dans cette partie de l'analyse des résultats, il semble bien que la distribution des erreurs syntaxiques, à l'instar de la catégorie précédente, se manifeste d'une manière inégale allant de 319 en nombre d'occurrences pour la catégorie ordre des mots aux doublets qui ne représentent qu'un nombre insignifiant par rapport à toutes les autres catégories, soit un peu moins de 1% du total enregistré.

Cela dit, les erreurs concernant la continuité actantielle et structurelle, qui représentent à eux seuls 336 en nombre d'occurrences, peuvent être considérées comme assez conséquentes.

Synthèse

Nous l'avons souligné précédemment, aucune tentative de classification n'est à l'abri d'inconvénients, tant dans la façon de la présenter que dans son essence.

Nous nous sommes intéressés dans ce chapitre à tout ce que pouvait présenter notre corpus en matière d'erreurs et ce bien que, à notre avis, beaucoup de points manquent à l'appel. Nous avons ainsi, de la façon la plus simple, développé une stratégie d'étiquetage des erreurs flexible qui permet d'entrevoir l'erreur sous plusieurs angles aussi bien syntaxiques, lexicaux que morphologiques.

Toutefois, pour ne pas nous arrêter à la phrase, comme ce fut le cas de beaucoup de typologies en l'occurrence celle de Claude Gruaz, nous avons, par le biais de la dernière catégorie, préféré ne pas nous arrêter à l'évaluation de l'orthographe mais d'aller jusqu'au texte et sa formation linguistique, discursive et ce, pour avoir une vision plus large et plus développée sur les erreurs en production.

Enfin, qu'il s'agisse d'une erreur de lexique, de syntaxe, de morphologie ou les trois en même temps, les erreurs relevées, qui constituent notre propre essai de typologie, rendent compte de l'étendue des problèmes mais offrent aussi, par leur essence, la possibilité de développer un enseignement à même de combler ces lacunes.

CHPÎTRE 7

DANS L'INTERLANGUE

« Entre la langue source ou langue maternelle de l'apprenant, et la langue cible ou langue étrangère, on postule l'existence d'une langue intermédiaire, qui fonctionne selon des règles et permet à l'apprenant de produire des énoncés et de communiquer, et qui a en elle-même sa propre dynamique d'évaluation. C'est ce qu'on appelle l'interlangue de l'apprenant, quel que soit le stade de son évaluation. Cette notion est apparue il y a une quinzaine d'années dans la littérature didactique en France. » (L, DABENE, 1994 :17)

Introduction

En linguistique, l'interlangue est le stade intermédiaire de l'apprentissage d'une langue cible « *la connaissance et l'utilisation non-natives d'une langue quelconque par un sujet non natif et non équilibré, c'est-à-dire un système autre que celui de la langue cible mais qui, à quelque stade d'apprentissage qu'on l'appréhende, en comporte certaines composantes* » (Besse et Porquier, 1991 :226).

La notion d'interlangue « système approximatif » décrit la variété de langue qui se manifeste chez le sujet apprenant et qui ne coïncide pas totalement avec la langue cible. Cette variété de langue est considérée comme langue intermédiaire et provisoire à même d'évoluer ou dans le pire des cas se fossiliser.

Nous avons pu constater dans les copies des étudiants de licence de français que beaucoup d'erreurs sont dues à un interlangue que nous nous préservons, à ce stade d'étude, de qualifier de fossilisé, et ce, quand bien même ces erreurs n'auraient pas dû apparaître dans

les rédactions. Lors de l'analyse, nous avons déterminé la présence d'erreurs de tout genre, en particulier des erreurs d'ordre phonologique dues à l'interférence de la L1 et auxquelles nous avons consacré une partie du chapitre 4.

Les problèmes en question se manifestent sous forme d'erreurs dans la réalisation des voyelles françaises absentes en langue arabe, des problèmes de ponctuation, de groupement de plus d'une consonne, des consonnes emphatiques, etc. Notons que ces écarts interviennent à un moment ou à un autre dans notre typologie pour marquer l'impact du substrat de la L1. C'est aux manifestations de ce même substrat que nous nous intéresserons dans ce chapitre.

Certes, il ne s'agit pas là de passer en revue tous les problèmes dus au substrat de la langue maternelle, mais les erreurs interlinguales (interférentielles de la langue maternelle) que nous avons rencontré dans notre corpus.

Trois catégories d'erreurs interférentielles sont envisagées, desquelles seront substitués cinq autres types :

§7.1 Les interférence phonétique ;

§7.2 Les interférence morphosyntaxique ;

§7.3 Les interférences sémantico-lexicale ou sémantico-culturelle ;

Notons que seules les erreurs interférentielles rencontrées dans notre corpus et expliquées dans les catégories mises en oeuvre seront prises en considération, les erreurs inhérentes à la langue cible (intra-linguales) étant discutées dans le chapitre précédent.

7.1. Les interférences phonétiques

Dans la partie consacrée à l'étude des erreurs phonétiques, nous avons pris pour objet d'analyse des écarts tout ce qui touche à la phonétique par rapport à la norme du français écrit, en l'occurrence :

1. Les erreurs que nous avons qualifiées de purement phonétiques : *rondre* pour *rendre*, *l'armit* pour *l'armée*, etc. ;
2. les erreurs due à une mauvaise perception et donc de restitution des sons telles que les permutations : l'itulisation pour l'utilisation, les paronymes : pouvoir pour pourvoir ou les barbarismes : conceptrables¹⁰⁰ pour conceptualisable qui manifestent une mauvaise perception et réalisation de la voyelle "u" inexistant en langue arabe, etc. ;
3. les problèmes liés au mauvais emploi des accents phonologiques.

Notons que les problèmes d'accents, phonologiques en particulier, peuvent aussi être des indices d'une mauvaise perception des sons fermés ou ouverts mais encore de confusions quant à la prononciation de *e* [e] et d'un *é* [ɛ] comme peut en témoigner l'orthographe du mot fonctionnement dans l'exemple suivant :

- **F-(M) / 12-12-**

on demande à *l'eleve de decrire un *fonctionément
textuel.../ pour : ... l'élève ... °fonctionnement

Il reste à souligner que pour des raisons de rigueur, lors du balisage du corpus, ces catégories d'erreurs ont été marquées d'un seul code c'est -à-dire qu'il n'a pas été question par exemple de faute de phonétique [ph] et faute d'accents phonologiques [ap] ou permutation [per] en même temps.

Les résultats étant mesurés, en premier lieu, en regard de leurs degrés de fréquences par rapport aux erreurs d'ordre lexical, syntaxique et morphologique, nous avons, au terme de l'analyse quantitative, comptabilisé pas moins de 2 859 occurrences sur les 12 435 erreurs, toutes catégories confondues, c'est-à-dire 23 %.

Nous avons, par la suite, déterminé les causes possibles quant à leurs manifestations que nous développerons succinctement dans ce qui suit. Le tableau suivant rend compte des

¹⁰⁰ Il peut s'agir ici d'un problème de dessin de lettre du *r* au lieu du *u*

critères de la sélection et du nombre de leurs occurrences par rapport aux autres catégories relevées.

Catégorie d'erreurs	Explication de l'erreur	Nombre d'occurrences	% sur 12 435 erreurs
Phonétiques +permutation, Paronyme et barbarismes	Les erreurs à dominante phonétique sur la base des fautes fréquentes chez les arabophones; p. ex : l'*étudiant pour l'étudiant, omission d'une lettre muette *abilité pour habilité, etc.	605	04,10 %
Accents phonologiques	Les signes auxiliaires qui doivent être placés sur la voyelle -é pour préciser le son, mais qui ont été omis ou mal placés	1 616	13,58 %
Accents morphologiques	+ les problèmes d'accents morphologiques et sémantiques.	638	05,12 %
Total		2 859	22,95 %
Autres		9 594	77,04 %
Total		12 453	100%

Tableau 31. Les catégories d'erreurs phonétiques

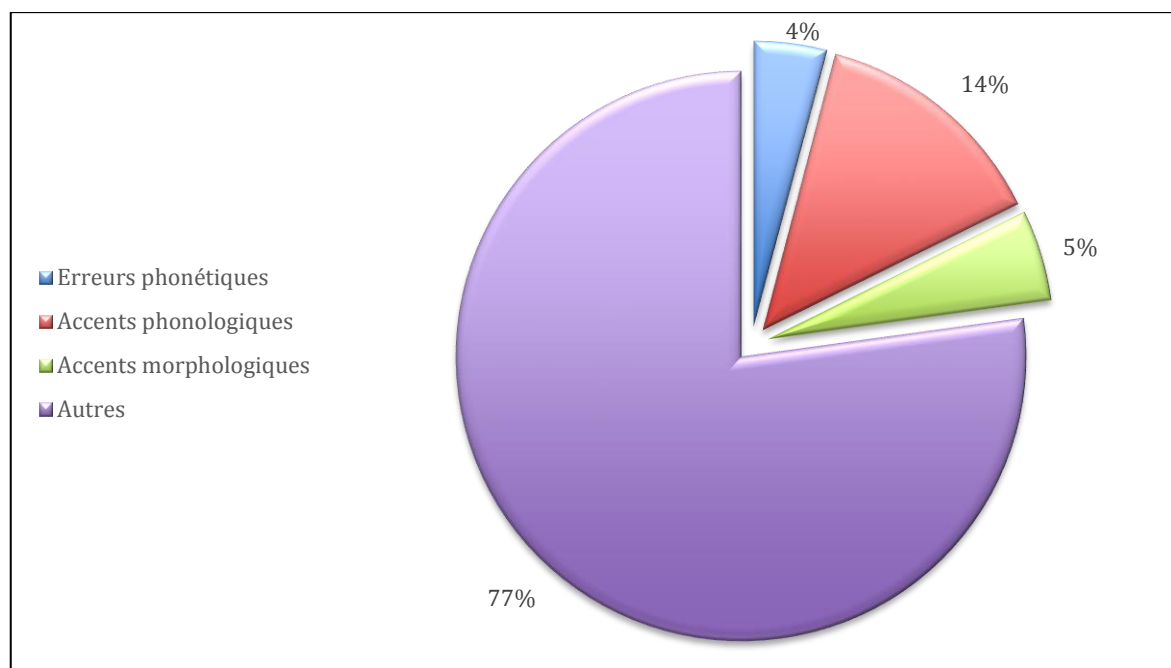


Figure 25. Pourcentage des erreurs purement phonétiques additionnées aux erreurs des accents morphologiques

7.1.1 Erreurs liées aux cribles phonologiques (Troubetzkoy, N.S. (1970))

Lors de l'apprentissage d'une nouvelle langue, il arrive que les apprenants d'une langue étrangère confondent un apprentissage antérieur, c'est-à-dire celui de la langue maternelle ou toute autre langues en cours d'apprentissage. Du point de vue de la perception de la matière phonique, l'apprenant peut se heurter au fait d'être sourd à quelques son auxquels il n'est pas habitué dans sa langue maternelle, ce qui se repercute indéniablement sur la production orale et écrite. Cet état de fait nous l'avons constaté dans notre corpus et nous l'avons répertorié pour en tirer quelques conclusions.

Le nombre d'occurrences étant à préciser, nous avons pu, comme le précise le tableau 29, répertorier les erreurs interférentielles relatives à la production erronée des sons qui se distribuent comme suit :

7.1.1.1 Au plan lexical

- 1) des interférences du type vocalique ;
- 2) des interférences de type consonantique ;
- 3) Des interférences dues à l'omission, l'adjonction ou à la confusion dans l'emploi des accents phonologiques.

7.1.1.1.1 Les interférences de type vocalique

Les interférences de type vocalique sont omniprésentes dans notre corpus ou du moins dans beaucoup des copies analysées. L'inventaire vocalique de la langue arabe étant réduit à trois : « i, a et u » (v. *supra*. p.131) en comparaison à celui du français (16 voyelles orales et nasales). Ces différences sont, à notre sens, les lieux où l'on s'attend le plus à la manifestation de l'interférence. Les facteurs de labialisation et de nasalisation inexistant et inconnues aux locuteurs arabophones tels que : l'absence des voyelles [y], [e], [ɛ], [ə] ainsi que les voyelles nasales : « [ã] [õ] [ɛ̃] » sont à l'origine des interférences relevées et ce, bien que pour cette dernière catégorie, l'entourage consonantique permet, en théorie, de réduire ce genre d'erreurs.

7.1.1.1.1 L'usage fautif des voyelles

7.1.1.1.1.1 Transcription erronée des voyelles orales

a) Du point de vue de l'emploi erroné dans la production des voyelles orales suivantes : du [e] au lieu du [y]. Les items suivants en témoignent :

- **A-(M) / 11-08-7**
« L'objectif de l'enseignant est de *menir l'élève » /
pour : *et de °munir...*
du [i] au lieu du [y] dans :
- **A-(F) / 21-10-**
« On demande à *l'étidiant de décrire un fonctionnement
textuel » / pour : *on demande à °l'étudiant.*

b) ou encore la confusion quant à l'endroit où la voyelle est censée être placée, ce qui a pour conséquence une perception faussée du son produit à l'oral comme à l'écrit comme en témoigne les exemples suivants :

- **B-(M) / 34-09-**
« Elle est *consédiner historiquement comme la première
méthodologie spécifique » / pour : *elle est °considérée...*
- **B-(M) / 94-23-**
« a l'aide de *l'itulisation linguistique et... » / pour :
°l'utilisation linguistique.

7.1.1.1.2 Transcription erronée voyelles nasales

Le même constat est à souligner au niveau des voyelles nasales ; an [ã] on [õ] ain [ê] avec un taux d'occurrence assez significatif comme dans les exemples suivants :

- **A-(M) / 08-1-**
« il convient en *amant de diversifier les approches
d'analyse des textes » / pour : *en °amont*
- **F-(F) / 222-48,49-**
« Par exemple le français qui est considéré comme une
langue de prestige par ces paroles, La mode le *parfun,
le vin...etc » pour : *°parfum*

Notons que le deuxième exemple peut aussi être considéré comme une faute d'usage, à la rigueur morphologique et lexicale (*parfumerie, parfumeur, etc.*)

Cela dit, bien qu'il existe des règles pour la graphie des sons "em" et "am" (devant les lettres m, p et b,¹⁰¹) il est parfois difficile pour un apprenant de langue étrangère de faire le choix entre le *e* et le *a* pour faire le son (an) [ã]. Toute fois, dans les deux exemples suivants le son [ã] de [ãsjẽ] est aussi assimilé à la voyelle nasale [õ] dans [kõsjã].

- **B-(F) / 31-6,7-**

la méthodologie *ancienne à servi a traduire les texte
*anciens /pour : °*ancienne et ancien*

- **C-(F) / 121-1,2-**

la didactique est une discipline qui est apparue comme une
prise de *conscience de la pédagogie.../ pour : ...prise de °*conscience
de la pédagogie...*

Notons que tous les sons de la même catégorie sont sujets à de telles confusions et sont connues pour être des confusions homonymiques. C'est le cas de la préposition " en" et du pronom indéfini " on", de l'adjectif possessif " son" et de la préposition " sans" des deux exemples suivants :

- **B-(M) / 55-20-**

*en constate dans cette méthode une gradation./ pour : °*on
constate...*

- **B(M) / 47,9-**

...l'enseignement des mots étrangers * son passé à
l'intermédiaire /pour : °*sans passer*

7.1.1.1.3 Production erronée d'un son sans équivalent en L1.

- **B-(M) / 42-12,13-**

la méthodologie traditionnelle favorisait l'écrit
...l'enseignant était le maître *incotestable.../ pour :
°*incontestable.*

Cet exemple est très intéressant, dans la mesure où l'on peut l'interpréter comme : une graphie défailante liée à une mauvaise perception d'un son inexistant dans la langue

¹⁰¹ Il demeure, toutefois des exceptions comme pour : bonbons, bonbonnière, néanmoins, et embonpoint.

maternelle ou dans le meilleur des cas d'un oubli dû au stress engendré par l'épreuve. La deuxième hypothèse n'est pas à exclure car des sons similaires ou avoisinants sont reproduits correctement dans la copie et ce, tout au long de la production. L'exemple suivant rend compte de cet état de fait.

- **B-(M) / 42-35-**

Enfin l'approche par compétence qui vient °consolider l'AC qui vise à rendre la compétence...

7.1.1.1.2 Les interférences de type consonantiques

Contrairement aux interférences de types vocalique, le corpus laisse entrevoir, d'une manière assez limitée, des interférences de type consonantique ; sans doute à cause de la richesse du système consonantique arabe par rapport à celui du français.

Il est toutefois à noter que quelques confusions persistent au niveau des consonnes "b" et "p", "v" et "f".

7.1.1.1.2.1 Les consonnes doubles

Bien que nous n'ayons pas pu en compter le nombre d'occurrences, c'est de loin l'une des plus importantes sources d'erreurs d'orthographe rencontrée dans le corpus, en particulier dans les copies d'un certain niveau.

Se pronocer donc en faveur d'un trasfert négatif est tout à fait possible si l'on considère que le système linguistique de la langue arabe lui préfère une diacritique : la chedda (ّ) qui est considérée, à tort, comme une lettre emphatique alors qu'elle est en réalité une consonne double comme dans (بّ + بّ) pour (b+b). Cela dit, dans les deux exemples suivants, en langue arabe, il n'est pas question de mettre la chedda sur le (ل) équivalent de la lattare "l" ni encore moins sur la lettre "p" qui ne figure pas dans l'alphabet de la langue arabe.

- **C-(F) / 121-36-**

mais le *millieu scolaire c'est inspiré de cette derniere / pour : *mais le milieu scolaire °s'est inspiré de...*

- **C-(F) / 124-24-**

si quelqu'un veut apprendre le français *comercial /pour :
°commercial

7.1.1.1.2.2 Groupement de plus d'une consonne

Le groupement de plusieurs consonnes pose aussi problème car inexistant en langue arabe. Des erreurs telles que « itidiant » en (1) pour *étudiant*, « consitution » en (2) pour *constitution* ont aussi été relevées pour décrire un problème récurrent à l'oral comme à l'écrit.

- **B-(F) / 21-8-**

on demande à *l'etidiant de decrire un fonctionnement textuel, ...

- **A-(M) / 4-5-**

Pour l'enseignement secondaire s'est profilée une progression en vue de la *consitution d'un catalogue de références...

Relevant du domaine de la linguistique contrastive qui oppose deux systèmes linguistiques différents, les interférences sont des phénomènes linguistiques issus du contact de langues. À travers l'analyse contrastive, on comprend bien que les différences entre deux langues génèrent des effets négatifs qu'on appelle communément des erreurs interférentielles (Téresinha Preis 2008 :02) ou interlinguales phonologique, lexicales et morpho-syntaxique dont voici quelques exemples relevés de notre corpus.

7.1.1.1.2.3 Usage fautif des consonnes et remplacement d'une lettre par une autre

Au niveau consonantique avec la non-perception de quelques consonnes orales comme le [v] ou le [p], comblées par des sons avoisinants, en l'occurrence par un [v] ou par un [b].

- **A-(M) / 12-05-**

...un travail sur des phénomènes de *chaufauchement.../pour : °chevauchement.

- **C-(F) / 101-50-** c'est une communication efficace qui implique

*l'adabtation des formes / pour : °l'adaptation des formes

Dans ce dernier exemple, l'influence du substrat de la langue maternelle est évidente, vu que le mot est emprunté au français et utilisé dans le parlé algérien [adabtih] (adapte le) avec la seule différence notée, c'est-à-dire le [b] à la place du [p]. Notons qu'à la jonction de deux syllabes, il est difficile, dans ce cas de figure, de parler de phénomène d'assimilation¹⁰².

¹⁰² Selon le Grand Robert de la langue française, en linguistique, l'assimilation est la modification que subit un phonème au contact d'un phonème voisin (l'occlusive sonore [b] devient [p] sourd devant [s] dans absolu).

Nous avons aussi exceptionnellement recueillis des exemples de confusions phonétiques qui consistent à remplacer un son par un autre sans que cela soit la conséquence de la langue maternelle vu qu'elle ne dispose pas de la lettre "v". Notons au passage que la lettre "v" est souvent assimilée à la lettre "f" et la lettre "p" à la lettre "b"

- **A-(M) / 17-14-**

« Il les a constitués en outil pour *avorder une situation inédite /pour: °aborder...

Ce genre d'erreurs, bien que classé dans cette catégorie, n'en demeure pas moins occasionnel voire accidentel.

Il est à noter aussi que l'hypothèse que ce genre d'erreur soit de l'ordre des problèmes de dessin de lettres, n'est pas à exclure.¹⁰³

7.1.1.1.2.4 Emploi erroné de lettres non fonctionnelles

N'ayant pas d'incidence sur la valeur phonique, ces lettres, comme l'explique Nina Catach peuvent être des consonnes doubles ou des lettres étymologiques.

Les fautes liées aux lettres non fonctionnelles sont assez présentes dans notre corpus, elles correspondent le plus souvent à l'omission des lettres difficiles à identifier parce qu'elles ne s'entendent pas et n'ont pas de fonction en synchronie comme pour le "h" diacritique¹⁰⁴ ou du "h" muet :

- **F-(F) / 258-23-**

Au lycée, le texte littéraire est *appréandé dans le cadre de la lecture d'une œuvre/pour: °appréhendé.

- **C-(M) / 135-11-**

il affiche le processus identitaire et la coésion des groupe/ pour: °cohésion.

- **C-(F) / 101-24-**

elle base sur la *psychologie *biavoriste/ pour: sur la psychologie °behavioriste.

¹⁰³ L'apprentissage de l'écriture se fait en trois étapes : la précalligraphie, la calligraphie, la postcalligraphie. Ce qui est loin d'être appliqué et respecté dans l'enseignement des langues étrangères.

¹⁰⁴ Notons au passage que le "h" apparaît parfois dans un mot pour empêcher deux voyelles de se rencontrer. Il est alors question d'un "h" diacritique dont la fonction se rapproche de celle du tréma indiquant ainsi que les deux voyelles qui se suivent doivent être prononcées séparément.

Nous avons aussi pu recueillir une erreur inhabituelle car c'est l'omission des lettres non fonctionnelles qui est le plus attendue et non leurs adjonctions.

En voici un exemple qui ne peut s'expliquer que par une surgénéralisation d'une règle qui en fait, n'existe pas :

- **F-(F) / 258-23-**

on peut connaitre un pays dans tout ses chriteres sans l'avoir visité. /pour : °critères.

- **B-(M) / 40-12-**

pour améliorer les compétences et les *hatitudes / pour : °attitudes.

Le mot *attitude* dans la deuxième phrase est assimilé à *habitude*. Notons que le "h" a été ajouté au XV^e formé à l'aide du préfixe *a-* et de *bille*, le "h" initial venant d'un rapprochement avec *habit*¹⁰⁵.

1. Confusion quant à l'orthographe des homophones

Les homophones sont quelque fois difficiles à orthographier, cependant en les remplaçant par d'autres mots, on peut connaître leur signification. Cela dit la signification ne peut être précisé que dans le contexte. L'exemple suivant rend compte de l'une des confusions rencontrées :

- **A-(M) / 1710,11-**

A cete pratique, le prof comprend que l'eleve *sait construit son savoir. / pour : °sait construire son savoir ou °s'est construit son savoir.

Nous avons pour une première analyse considéré qu'il s'agissait, pour le verbe construire, d'une erreur de morphologie pour nous rendre compte par la suite que l'erreur est au niveau du verbe savoir qui, en fait aurait dû être orthographié sous sa forme de pronom personnel (s') + verbe être, pour donner : l'élève s'est construit son savoir

Sans prendre en compte les erreurs phonétiques qui peuvent être la conséquence de l'omission, l'adjonction ou la confusion quant à l'emploi des accents. Ces erreurs sont, à

¹⁰⁵ En diachronie *bille* : *bille* > *abiller* > *habiller* > *habit* > *habitude*

notre avis, la conséquence d'une mauvaise perception des sons et par conséquent d'une prononciation et d'une graphie défaillante¹⁰⁶.

Voici un tableau qui résume les erreurs les plus fréquentes et que nous avons qualifié de purement phonétiques :

Erreur phonétique	Exemple de l'erreur (relevée du corpus)
Confusion ou assimilations d'ordre vocaliques	
Confusion[a] et [ɛ]	vue que la grammaire consiste à expliquer le pourquoi des *phénomènes lexicales. / pour : phénomènes lexicaux
Confusion [a] et[ɑ]	afin de faciliter la tâche aux enseignants/ pour : tâches
Confusion [y] et [i]	on demande à *l'étudiant de décrire un fonctionnement textuel/ pour : l'étudiant...
[i] assimilé à [e]	la pratique des exercices sont aussi très *nécessaire pour l'apprentissage/ pour : nécessaires...
[y] assimilé à [i]	elle *utilise la langue maternelle et l'acquisition des ...
[u] assimilé à [o]	La méthodologie audio-visuel de Schoumsky/ pour de Chomsky
[ɛj] réduit à [j]	de cette manière le professure devient un *concié/ pour : un conseillé.
[ã] assimilé à [ɔ̃]	il convient en *amant de diversifier les approches / pour : en amont.
[en] assimilé à [am]	c'est-à-dire il est *empêché de toute création/ pour : empêché
[om] assimilé à [on]	auxquelles un apprenant va être *comfronté dans la vie sociale.
[un] assimilée à [in]	des savoirs *empruntés à d'autres disciplines/ pour : emprunter
Confusion ou assimilations d'ordre consonantique	
[b] assimilé à [p]	c'est une communicatione efficacequi implique l'adabtation des formes/ pour : l'adaptation
[v] assimilé à [f]	travailler sur des phénomènes de chefochement. / pour : chevauchement
[v] assimilé à [b]	Il les a constitués en outil pour *avorder une situation inédite. / Pour : aborder.

Tableau 32. Récapitulatif des erreurs phonétiques relevées du corpus

¹⁰⁶ Bien que ces erreurs ne concernent pas toutes les copies, il semble bien que les problèmes d'ordre phonétique sont présents d'une manière très massive dans des copies telles que la **C-(F)-92**

7.1.1.1.3 L'omission, l'adjonction ou la confusion dans l'emploi des signes auxiliaires

L'articulation du français indique comment les phonèmes sont combinés. Les signes auxiliaires (l'accent aigu, grave, circonflexe, l'apostrophe, le tréma et la cédille et le trait d'union) apportent un complément d'informations et permettent aussi de préciser les sons en modifiant la phonétique selon leur présence ou leur absence.

Ainsi, l'accent aigu ou grave sur le « e »¹⁰⁷ permet la distinction des sons : fermés pour l'accent aigu et ouverts pour l'accent grave ; l'accent circonflexe précise, entre autres la prononciation d'un « a », d'un « e » ou d'un « o » ; le tréma sur les voyelles « e », « i », « u » (et « y » dans un nom propre) pour indiquer que la voyelle qui précède doit être prononcée , etc. et ce, jusqu'à 1990¹⁰⁸.

L'omission, l'adjonction ou la confusion quant à l'emploi à l'écrit, des signes auxiliaires peut refléter la mauvaise perception du son et donc de la présence de l'erreur lors de sa restitution à l'écrit. Cela dit, dans notre interprétation, une marge d'erreur est à envisagée car, ne disposant pas de véritables diacritique, la langue maternelle pourrait aussi être mise en cause pour expliquer ce genre de carences.

En effet, l'aspect phonétique de ce genre d'erreurs, l'impact du substrat de la langue arabe mais aussi de l'anglais (deuxième langue étrangère) et telle qu'il est aussi possible de considérer cette catégorie comme le résultat d'un transfert négatif que l'on peut au moins expliquer par l'omission. L'exemple suivant en témoigne :

- **A-(M) / 12-8, 9, 10, 11-**

au secondaire, on demande à * l'eleve de *decrire un *
fonctionément textuel produisant ses effet de sens, on
lui demande *egalement de communiquer une *experience de
lecture.

Comme cela a été souligné dans le chapitre précédent, les erreurs d'omission ou d'adjonction ainsi que les accents phonologiques représentent 25,06 % additionnées aux problèmes que nous avons qualifiés de phonétiques, nous comptabilisons un peu moins de 30 % des erreurs toutes catégories confondues.

¹⁰⁷La distinction des sons n'est pas toujours possible, il est alors nécessaire, pour une orthographe correcte, de procéder à la méthode de découpage syllabique pour déterminer la nature de l'accent et par conséquent, déterminer la phonétique du mot le « p et le b », le « f et le v »

¹⁰⁸En France les rectifications orthographiques ont été publiées dans le Journal officiel du 6 décembre 1990.

7.1.1.1.3.1 Élément d'explication pour les problèmes d'accents (phonétiques, morphologiques et sémantiques) (Menazeli.H. 2019 : 215)

Les accents sont apparus en réponse aux besoins du français à rendre compte de la diversité des sons absents du latin. Les éditeurs imprimeurs ont donc décidé d'utiliser des signes diacritiques afin de préciser la prononciation mais aussi le sens des mots, à l'écrit. En ce sens, l'omission ou l'adjonction, à l'écrit, des différents accents peuvent non seulement faire varier la prononciation mais aussi impliquer des problèmes d'ordre sémantique comme dans il a *élève* vs un *élève*. C'est aussi le cas de l'accent grave ou de l'accent circonflexe qui permettent, entre autres, de distinguer les homophones : "a" et "à", "sûr" et "sur".

La langue arabe quant à elle, pour distinguer les lettres ambiguës, était contrainte de développer une stratégie semblable à celle du français. Certes, l'arabe n'utilise pas des diacritiques avec des fonctions similaires à celle du français, mais des signes auxiliaires que l'on peut considérer comme étant des substitutions à des sons inexistant dans son propre système linguistique et qui se manifestent sous la forme des quatre signes vocaliques de base⁵ suivants :

- 1) La **Fatha** : « َ » un trait placé au-dessus de la consonne ou de la voyelle pour produire le son « a » comme dans « ba ».
- 2) La **Kasra** : « ِ » un trait placé au-dessous de la consonne ou de la voyelle pour produire le son « i » comme dans « bi ».
- 3) La **Damma** : « ُ » un signe qui ressemble à « ِ waw ». Il est placé au-dessous des lettres pour produire le son « ou » absent dans l'alphabet arabe.
- 4) Le **Sukun** : « ْ » un cercle placé au-dessus de la lettre pour indiquer, entre autres, l'absence d'une consonne finale, comme c'est le cas du « b » dans « robe ».

Autant de différences peuvent être la cause de la manifestation d'erreurs qui peuvent être anticipées dans une perspective didactique. Cela dit, il convient de rappeler que l'orthographe comme le définissent (Ducard, Honvault. et Jaffré. 1995 : 3), est « *un objet à facettes et géométrie variable* » ; c'est-à-dire qu'il faut l'aborder de différents angles, aussi bien psycholinguistique, didactique que celui de la linguistique de l'écrit. L'impact de la L1 est plus que significatif car plus de 18 % des erreurs recueillis concernent cette catégorie d'erreurs.

Ainsi, l'analyse des résultats montre que 72% des problèmes phonétiques sont, en partie, dues aux problèmes d'omissions, d'adjonctions ou d'emplois fautifs des accents phonétiques, inexistant dans la langue arabe L1. En les comparant avec les accents morphologiques et sémantiques ils sont de loin ceux qui représentent le nombre le plus élevé en nombre d'occurrence. Le tableau suivant rend compte de cet état de fait.

Type d'erreurs		Nombre d'occurrences	% sur 2254 erreurs
1	Accent phonologique	1616	71,69%
2	Accent morphologique	375	16,63%
3	Accent sémantique	263	11,66%
Total		2 254	100%

Tableau 33. Distribution de la deuxième sous-catégorie d'erreurs

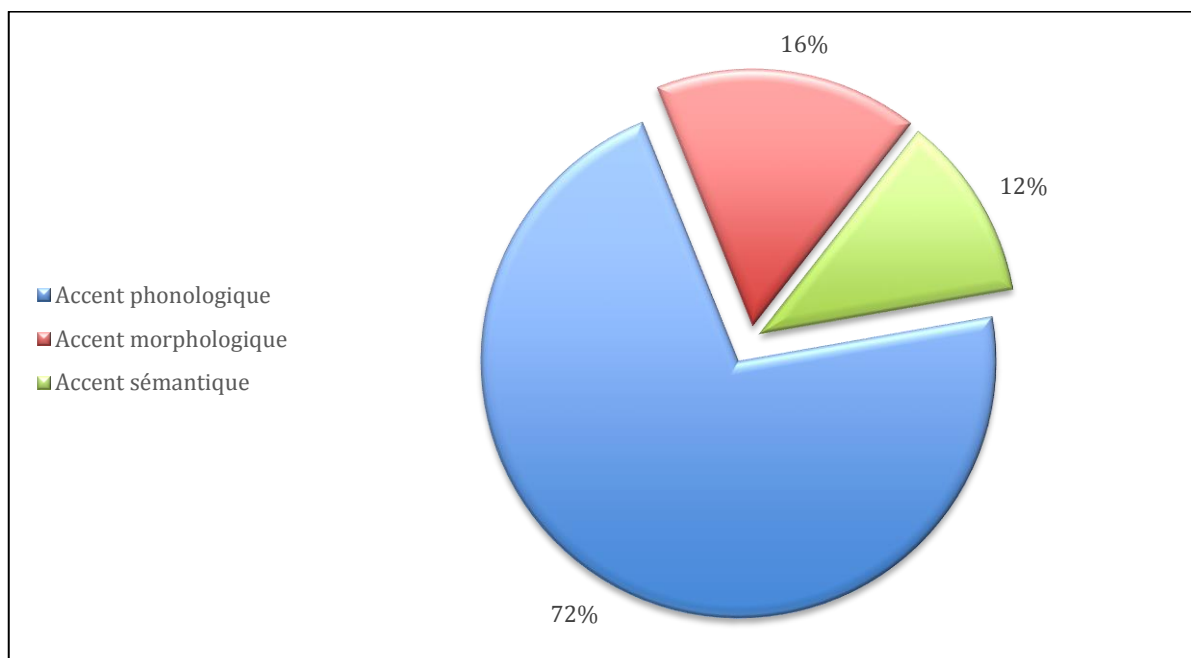


Figure 26. Les erreurs exclusivement d'ordre phonétiques par rapport aux erreurs dues à l'emploi des accents phonétiques

Les erreurs en questions se manifestent sous forme :

1) d'omission :

L'omission de l'accent phonétique aigu, entre autres, peut être problématique si l'on considère que son omission sur le "e" reflète la perception réelle du son par l'apprenant comme dans les exemples suivants :

- **B-(M) / 79-20-29-**

« l'apprenant doit *acquérir les trois compétences linguistique / [akvɪk] pour : °*acquérir* [akɛvɪk].

- **A-(M) / 11-16-**

« le professeur inscrit son enseignement dans une *continuite » / [Kɔ̃tinɥit] pour : °*continuité* [kɔ̃tinɥite].

- **A-(F) / 14-4-**

« d'abord on demande aux élèves de *degager l'image du texte » [dɛgaze] pour : °*dégager* [degaze].

Ces erreurs, comme l'a souligné Michelle Debrène (2011 :33) modifient la forme du mot et nous partageons avec lui l'impression que les étudiants algériens et russes, considèrent les accents comme facultatif. Cela dit une étude plus approfondie sur les accents semblable à celle menée par l'auteur de : *Les erreurs de français des russophones* est à envisagée si l'on veut cerner les endroits où ce genre d'erreurs est le plus constaté.

2) d'adjonction :

L'adjonction d'un accent de quelque nature qu'il soit peut s'avérer tout autant problématique que son omission dans la mesure où cela peut non seulement altérer la valeur phonique mais aussi créer des confusions quant à la nature du mot employé comme c'est le cas des homophones : à, a /ou, où /en, on, ont / dû, du/ sur, sûr, etc.

1. **A-(F) / 22-8-9-**

« Je peux *considérer le manque de la lecture *où le fait de ne pas lire » / pour : *Je peux °considérer la manque de la lecture ou le fait de ne pas lire... ».*

2. **A-(M) / 12-10-11-**

« ...on demande à l'élève de dècrire un *fonctionément textuel. pour : *On demande à l'élève de décrire le °fonctionnement textuel.*

3. F-(M) / 270-20/

« ...un role tres important par ses etudes sur l'homme et *sûr sa vie psychique. / Pour : *un rôle très important pour ses études °sur l'homme et sur sa vie psychique.*

Les omissions et les adjonctions dans ces exemples peuvent être résumées comme suit :

a) Deux erreurs pour le premier exemple

Le "é" de considérer est remplacé par son équivalent ou presque de l'arabe, c'est-à-dire le "i" l'accent grave sur le "i" e la conjonction "ou"

b) Trois erreurs pour le deuxième exemple

Omission de l'accent aigu puis de l'accent grave sur le mot élève, mauvais accent pour le "é" de décrire et adjonction d'un accent sur le "e" de fonctionnement qui traduit une méconnaissance des propriétés phonétiques du mot.

c) Quatre erreurs pour le troisième exemple

Accent circonflexe sur le "o" de rôle et donc : [ʁɔ] pour [ʁol] ; omission de l'accent sur « tres » pour très [tʁɛ] ; de etudes [ətyd] pour étude [etyd] et enfin sûr pour sur qui dans notre typologie correspond aux erreurs d'accents sémantiques.

Les trois derniers exemples, présentent des omissions et des adjonctions fautives qui rendent compte d'une manière claire de la carence quant à l'emploi des accents dans les copies de nos informateurs.

Somme toute, les données de l'analyse quantitative des erreurs phonétiques donnent lieu à un résultat très intéressant dans la mesure où plus de 21% des erreurs phonétiques se situent au niveau de l'aspect exclusivement phonétique de la langue et ce, sans prendre en compte les problèmes liés aux homophones grammaticaux que seule les règles grammaticales permettent de différencier.

L'aspect phonétique suppose des difficultés de perception et de production de certains éléments de langue française, inexistant dans langue maternelle L1 et accentués, à notre sens, par l'apprentissage tardif de la LE comme le confirme J.Sauvage & C.Corblin : «*Dans le cadre d'un bilinguisme successif et plus encore d'un apprentissage plus tardif encore de*

l'autre langue, la plasticité et le filtre phonologique joueront un rôle non négligeable sur la perception-articulation des phonèmes de l'autre langue. »

Il s'agit, en fait, des problèmes de « cribles phonologiques » (Polivanov 1931 ; Troubetzkoy : 1939) qui perturbent, pour ainsi dire, l'identification mais aussi la production des sons. Les erreurs en question présentes de manière massive dans notre corpus, se manifestent, comme nous l'avons présentée plus haut, par le mauvais emploi des accents mais aussi par l'usage fautif des voyelles et des consonnes absentes en L1. Le tableau suivant donne une explication aux différentes erreurs et rend compte de leur taux de fréquence.

7.2 Les interférences morphosyntaxiques

Dans le domaine de la grammaire, l'interférence syntaxique est certes le résultat d'une méconnaissance des règles de la langue cible « *l'interférence linguistique déterminera des perturbations dans le jeu des règles de la syntaxe et dans celui du marquage fonctionnel spécifique de syntagmes* » (T.Kelelr 2008 : 18) mais l'analyse des écart par rapport à la norme doit aussi prendre en compte les différences notables entre le système linguistique de l'arabe L1 et celui du français L2 qui, même par une approche contrastive rigoureuse, ne permet pas toujours et avec précisions d'attribuer une seule classe à l'erreur.

Nous l'avons souligné dans notre introduction : des erreurs comme « en » dans « En sait que... » est une faute de morphologie grammaticale due à la confusion entre la préposition « en » et le pronom « on ». Cette erreur est aussi à placée dans la catégorie des fautes lexicales car d'un sémantisme différent : « en » (pronom comme dans « j'en veux » et « on » pronom sujet indéfini renvoie à un tiers objet dont il a déjà été question dans le texte alors que « on » (litote de « je ») pronom sujet indéfini, renvoie, dans ce cotexte, à l'énonciateur (c'est une litote pour « je »). Dans le cas de notre corpus, il semble bien qu'il s'agisse aussi d'une erreur phonologique à base phonétique due à la confusion acoustique-phonatoire entre [ã] pour [õ] qui remonte, à notre sens, au début du contact avec le français et qui a eu pour conséquence une situation de transfert linguistique qui se répercute sur tous les aspects de langue, morphosyntaxiques entre autres.

7.2.1 Les problèmes de ponctuation

Signe syntaxique, la ponctuation permet d'ordonner les mots et assurer ainsi sa cohésions. Nous l'avons fait remarquer (v. *supra*. p.134) que la ponctuation est une inventions

moderne¹⁰⁹ et assez omise en arabe .Une mauvaise ponctuation, un peu moins de 15% du nombre d'erreurs recueillis, change non seulement le sens de la phrase mais aussi la manière de la prononcer en (1) mais aussi à la confusion quant à l'emploi d'une virgule ou d'une conjonction de coordination en (2). Le deuxième exemple est intéressant dans la mesure où l'intonation, les pauses, le senset, les liens logiques sont défaillantes. Pour comprendre le sens et le fonctionnement de cet énoncé Il a été nécessaire d'attendre le point de fin de phrase pour comprendre qu'il est question de trois propositions et que chacune d'elles comprend une énumération.

1. **A-(F) / 7-5-**

Concernant l'analyse littéraire des textes au lycée *on demande à l'élève de décrire un fonctionnement du texte.

2. **A-(M) / 8-25,26-**

pour le secondaire concernant le mouvement de la progression, on va du texte à la culture*, de la singularité*, du texte à la constitution d'une repertoire de référence culturel historique* pour le supérieur, on va de la culture au texte *de la généralité des formes à la spécificité du texte, concernant les objectifs de l'analyse littéraire au secondaire*. on demande de l'élève de décrire un fonctionnement textuel produisant les effets du son... travailler sur des phénomènes de chevochement.

Concernant l'énumération à l'horizontale, elle s'insère dans une phrase ponctuée de virgules et où le dernier élément serait coordonné par la conjonction de coordination "et». Les énumérations dans cet énoncé ne proposant que deux éléments, la virgule aurait dû être remplacée par la conjonction de coordination « et » :

• **A(F) / 7-1-**

« on va du texte à la culture *de la singularité du texte à la constitution d'un répertoire de référence culturel

¹⁰⁹ En 1434, lorsque l'imprimerie apparut, il fallut codifier la typographie. L'on inséra alors peu à peu des signes de ponctuation. Il fallut néanmoins attendre jusqu'en 1533 pour que la majuscule soit considérée comme un signe typographique.

et historique » / pour : *on va du texte à la culture °et de la singularité du texte à la constitution d'un répertoire de référence culturel et historique »*

Qu'elle soit fautive, inexistante ou défailante, la ponctuation a aussi pour conséquence un emploi abusif de coordinations : une virgule remplacée par une conjonction en (1) ou une conjonction à la place d'un point en (2)

1) **A-(F) / 7-5-**

Ils affichent ainsi les préception identitaires *et la cohésion des groupes *et les représentation qui sont toujours d'ordre social,

2) **A-(F) / 7-5-**

puis il passe à l'écrit*et la méthode orale est basée sur l'explication orale à l'aide des images,

Enfin, la graphie de quelques ponctuant en langue arabe étant différentes, nous avons, après un dernier retour au corpus manuscrit, pu constater que le point d'interrogation et la virgule paraissent avec la forme inversée qu'on retrouve d'habitude en arabe (؟) et (،). Nous avons pu le constater au moins dans les deux énoncés suivants :

• **B-(M) / 65-7-**

donc elle se base sur quoi *؟quels sont ses principes *؟

• **C-(M) / 94-3-**

Donc *، qu'elles sont les methodes de cette nouvelles décipline *؟ / pour : °?

Certes les difficultés d'une bonne ponctuation sont telles qu'il n'est pas toujours évident d'en cerner tous les contours. Le manque d'intérêt chez l'étudiant, le fait qu'il ne soit pas habitué à les utiliser ou encore le fait de nier l'importance de ces derniers sont autant d'hypothèses qu'il faut prendre en considération.

Cela étant dit, la différence entre les systèmes de ponctuation de la langue arabe et de la langue française ne font qu'accentuer ce problème, car nous l'avons vu dans le chapitre consacré à la méthodologie côté algérien que la ponctuation, n'a intégré la langue arabe que très tardivement et à cet effet, elle est assez omise, (v.sup.p.134) et c'est là, à notre sens, un élément d'explication non négligeable.

7.2.2 Agencement erroné des morphèmes d'une phrase

La place des mots étant important dans la construction d'une phrase, l'omission, l'adjonction ou le décalage d'un mot par rapport à un autre est un problème récurrent dans les copies analysées; il renvoie dans notre typologie aux problèmes d'ordre des mots qui, mal agencés, constituent une entrave à la règle d'une langue S.V.O (sujet, verbe, objet).

En syntaxe française, l'ordre des mots se réfère à la succession des unités dans un syntagme, des syntagmes dans une phrase simple et des propositions qui font partie d'une phrase complexe.

Le système de l'arabe de type V.S.O (verbe, sujet, objet) pèse aussi sur l'ordre normal et la construction de la phrase française qui peut être modifiée par des procédés tels que l'antéposition d'un complément, la postposition ou l'inversion du sujet, la mise en relief, etc. Voici des exemples relevés du corpus qui rendent compte de ces problèmes.

7.2.3 Ordre normal de la phrase (l'axe syntagmatique)

En syntaxe, l'ordre des mots (Sujet – Verbe – Complément) se réfère premièrement à la succession de ces unités dans le syntagme et des syntagmes dans la phrase simple ; Il peut être modifié à des fins expressives, mettre en valeur une information, etc. ; le tout pour assurer une certaine cohésion. Cependant lors du recueil des erreurs, il a souvent été difficile de suivre l'enchaînement des idées et ce en raison d'une continuité structurelle défailante et d'un problème de thématization, les exemples suivant en témoignent :

- **B-(M) / 50-3-**

parce que chaque methode a un principe et des
caracteristiques qui *pour qu'elle facilitent
l'enseignement et donc l'apprentissage/ pour...des
caractéristiques °qui facilitent l'enseignement...

- **B-(F) / 62-18-**

Si un enfant ses parents son divorcés, ... / pour : °si les parents
d'un enfant sont divorcés, ...ou si une un enfant a des perents divorcés

7.2.3.1 Confusion quant à la place de l'adverbe « aussi »

L'adverbe "aussi", (Kadalik) en arabe peut se mettre avant ou après le mot qu'il détermine contrairement au français où, au sens de « également » ou de « en outre, de plus », il s'écrit suite au mot qu'il détermine.

- **A-(F) / 03-9-**

grace à la confrontation de ses connaissances à des texte atypiques, *aussi il pourra aboutir à un discours. / pour : °il pourra aussi aboutir ou il pourra aboutir aussi

Bien que le sens ne soit pas le même dans les deux propositions de correction, il semble aussi qu'un problème de ponctuation est envisagée en cas d'omission d'un point de fin de phrase auquel le contexte peut aussi fait appel pour donner : *Aussi, il pourra aboutir à un discours... et ce*, comme dans le cas de la section suivante :

7.2.3.2 Association de deux adverbes de même nature

- **B-(F) / 62-17-**

- * *Aussi*, en outre la didactique a une relation avec la sociologie vue qu'elle se réalise au sein de la société. / pour : °*En outre, la didactique a aussi une relation*

Dans ce cas précis, il semble bien que notre informateur confond conjonction (en conséquence de quoi) et adverbe (de la même manière). À noter que cette forme correspond parfaitement à une forme utilisée en arabe (Binafs el Chai wa min jiha okhra).

7.2.3.3 Redoublement du sujet (surexpression)

Par l'ajout d'éléments inutiles qui nuisent à la forme de la phrase. C'est d'ailleurs là l'une des particularités du parler algérien auxquelles nous avons fait référence (v. *supra*. p.131). Notons au passage que ce phénomène connu, même en France, (v.*supra*. p. 126) va de pair avec l'anaphore.

- **B-(M) / 52-8,9-**

puis la méthodologie naturele qui elle aussi favorise l'écrit mais *elle accorde plus d'importance à l'oral, .../ pour : °*mais accorde plus d'importance*

- **A-(F) / 13-1-**

l'élève à travers le texte *il va acquerir des information culturelle/ pour : *l'élève, à travers le texte, °va acquerir des informations*

7.2.3.4 Phrase interrogative (inversion du sujet)

La forme interrogative en arabe se fait à l'aide d'une particule d'interrogation placée devant le verbe, contrairement au français où elle se fait par inversion du sujet auquel les apprenants ne sont pas habitués dans leur langue maternelle les items suivants en témoignent :

- **B-(M) / 65-7-**
*donc elle se base sur quoi ? / Pour : °*sur quoi se base-t-elle ?*
- **B-(F) / 66-7-**
*alors comment elle fonctionne? /pour : °*comment fonctionne-t-elle ?*
- **B-(F) / 72-7-**
*en quoi elle consiste ? /pour : °*en quoi consiste-t-elle ?*
- **B-(M) / 74-7-**
*comment l'apprenant veut apprendre ? /pour : °*veut-il apprendre ?*
- **C-(F) / 121-28-**
Alors *comment était appris le vocabulaire ? /pour : *Alors comment le vocabulaire ° était-il appris ?*

Notons que cette même confusion est responsable de l'introduction de l'adverbe interrogatif « est-ce que » ou d'autres outils ou morphèmes interrogatifs (adawat elistifham - أدواتُ الاستفهام-)

7.2.3.5 Places de l'adjectif

À moins qu'il soit mis en apposition, l'adjectif qualificatif en arabe est toujours postposé contrairement au français où il peut, selon les cas, être placé avant ou après le sujet auquel il est joint. L'ordre N+Adj, en arabe, est donc l'ordre canonique, « *l'adjectif suit toujours le nom qu'il modifie et ne le précède jamais* » (Hassan : 1979). D'où les nombreuses erreurs concernant l'endroit où l'adjectif est censé être placé comme dans les deux exemples suivants :

- **B (F) / 31-10-**
Mais la méthodologie *nouvelle serve à étudie les méthodes utilisés par les enseignants. / Pour : °*la nouvelle méthodologie...*

- **C-(M) / 106-25-**

des substitutions des [xxx]. et des phrases *petites./pour :
°petites phrases.

Notons qu'en français il y a des cas ou des « phrases * petites » soit une forme tout à fait correcte comme dans : *Il faisait des phrases petites avec des mots longs*

Ces erreurs, bien qu'elles n'aient, selon les cas, pas une grande incidence sur la compréhension du message, il n'en demeure pas moins qu'elles peuvent poser des problèmes d'interprétation, car d'une connotation autre que celle suggérée comme laisse entendre l'exemple suivant :

- **C-(F) / 123-47-**

quant à la théorie behavioriste ...pour qui l'apprentissage est un simple comportement humain / par opposition à : °un comportement humain simple.

7.2.3.6 Omission du "ne" de négation

La négation arabe ou la "nafy" s'effectue selon le type de phrase et le temps exprimé. Contrairement au français, elle ne s'effectue que par des particules telles que : "mâ" ou "lâ""illâ", etc., ce qui pourrait là aussi expliquer l'omission du "ne" de négation dans les copies de nos informateurs et illustrés dans les exemples suivants :

- **A-(M) / 9-18-**

Le titre est très important dans le texte, on* peut pas avoir un texte sans titre / pour : *On °ne peut pas...*

- **A-(M) / 9-18-**

on * a pas besoin de dégager l'hypothèse du sens, / pour :
on °n'a pas...

7.2.3.4 Confusion dans l'emploi des homophones grammaticaux

7.2.3.4.1 Confusion homonymique entre "en" et on, "son" et "sans"

Il est aussi question de confusions quant à l'emploi erroné d'outils grammaticaux quand il s'agit des homophones grammaticaux : en, on, ont / ces, ses, c'est, s'est / et, est/, sans, son, sont/ au, aux, etc.

- **A-(F) / 23-07-**

« Car à travers la lecture *en voyage. » / pour : °on voyage

- **A-(F) / 22-17-**

« Je ne peux rester une journée *son lire. » / pour : °*sans lire*

- **D-(F) / 214-15-**

« Leur but *ses atteindre des objectifs précis » / pour : °*c'est atteindre.* (est d'atteindre)

7.2.3.4.2 Confusion pronom démonstratif "ce" et pronom personnel "se"

- **A-(M) / 17-11-**

et *c'est desentré par rapport au discours du maitre.
/ pour : *s'est °décentré par rapport au discours du maître.*

- **A-(M) / 17-13-**

Ces opérations ... donnent au enseignant des informations sur *se qui doit être proposer comme approches. / pour : *sur °ce qui doit être proposé.*

Bien que cesdeux catégories d'erreurs soient considérées comme inhérentes à la langue française, l'inexistence d'un adjectif possessif en arabe qui est, en fait, remplacé par un suffixe qu'on ajoute à la fin d'un nom (sa maison, [manzilouh mǎ ziluh] au masculin, [manzilouh mǎziluha] au féminin) semble être une cause probable à la manifestation de ce genre d'erreurs.

Notons que pour les adjectifs démonstratifs, le problème ne devrait pas se poser car la langue arabe dispose de son équivalent "haada" et "hadihi". C'est là encore un problème d'ordre phonétique comme c'est aussi le cas des prooms démonstratifs et les pronoms personnels.

7.2.3.5 Confusion dans l'emploi des articles, des prépositions et des pronoms

7.2.3.5.1 Les Articles

Nous l'avons vu la partie du chapitre 4 consacré aux éléments de phonologie, morphologie, syntaxe et lexicologie de l'arabe algérien que les noms de genre ne sont pas toujours les mêmes qu'en français ajouté à cela, ceux qui sont de genre incertain, p. ex. : حال [ħal] = situation, [tarik] - طريق = route que l'on emploie indifféremment au masculin ou au féminin.

- a. **Articles définis : "le" ou "la"**

- **A-(F) / 2-20-**

la théatralité en dehors du texte de théâtre ou la poétique dans *la dramatique. /pour : °le dramatique.

Notons que dans le même contexte en arabe, dramatique est au féminin.

Les différences entre les deux systèmes ont aussi pour conséquences des erreurs de nombre qui se manifestent sous forme d'erreurs d'accord erroné comme dans :

- **C-(F) / 103-1 –**

Le 19eme siècle est le début des changement * / pour : des °changements

- **A-(M) / 04-10-**

Au-delà du lycée ; va s'opérer un renversement qui menera cette fois la norme de référence *spécifiées du texte littéraire. / pour : la norme d'accord °spécifiée.

b. Articles indéfinis : "un" et "une"

- **B-(F) / 38-1-**

La méthodologie : est *une ensemble de matériaux pédagogique / pour : °un ensemble

En arabe et dans le même contexte le mot « ensemble » est, sauf exceptions, est au féminin.

7.2.3.5.2 Les prépositions

Les prépositions [horôf aljar] en arabe sont comme en français des mots qui permettent de lier deux mots. Quelques fois liées aux mots "ك ب ل" les prépositions en arabe peuvent avoir plusieurs sens en fonction de leur position dans un énoncé, d'où les erreurs rencontrées dans :

a. La préposition "dans" et l'article défini "au"

- **A-(F) / 2-10,12 –**

*Au secondaire, on va du texte à la culture c'est-à-dire, de la singularité du texte tandis qu'au supérieur on va

de la norme de référence (culture) à la généralité. /pour :
°dans le secondaire :

- **A-(M) / 2-1-**

*dans le lycée et dans le supérieur. / pour : a°u lycée

- **A-(M) / 3-3-**

* Au supérieur le titre est très important / pour : °dans le supérieur.

- **A-(F) / 27-1**

Dieu a créé l'homme * dans cette terre et lui a donné la chance et le privilège de suivre le chemin de la vie.
/pour : °sur cette terre...

Bien que cela ne change rien, le mot lycée et un substantif contrairement à supérieur qui est un adjectif substantivé.

Notons aussi que l'erreur de confusion entre prépositions peut être expliquée par la complexité de leurs emplois en français, contrairement à la préposition *dans* «في في» "dans ce contexte où, en arabe, elle correspond à sa place habituelle.

Enfin la préposition "dans" par opposition à la préposition *sur* "alla" dans le dernier exemple semble aussi poser problème car en arabe seule "dans" est admise dans ce genre de contexte.

7.2.3.5.3 Les pronoms

a. Les pronoms relatifs "que" et "dont"

Les mots qui établissent une relation entre un nom, un pronom, un adverbe, les pronoms relatifs en arabe peuvent, selon le contexte, être : "eladi" masculin singulier pour : que, qui, celui qui, celui que, dont ou "el lati" féminin singulier pour : que, qui, celle qui, celle que, dont, avec des formes duelles au pluriel pour les deux catégories.

Une bonne maîtrise de ces pronoms en arabe permettrait, en théorie, de mieux gérer ce genre de problèmes que l'on a recueilli dans le corpus :

- **A-(F) / 29-3-**

quand on peut prendre du plaisir et se réjouir à faire quelque chose d'essentiel, *qu'on a besoin dans notre vie quotidienne / pour : °dont on a besoin dans notre vie quotidienne.

- **A-(F) / 30-5-**

tout ce qui me fait mal au cœur et *que je ne trouve aucun moyen pour le changer. /pour : et °dont je ne trouve aucun moyen pour le changer ou et que je ne trouve aucun moyen de changer

b. Préposition "dans" et le pronom relatif "dont"

- **F-(F) / 260-34-**

pour arriver à un objectif, à atteindre grâce a des stratégie *dans t'il est l'acteur. /pour : °dont il est l'acteur.

Il s'agit dans cet exemple d'une confusion partielle entre [ã] et [õ]

7.2.4 En morphologie

7.2.4.1 Le genre et le nombre des noms

Connaître le genre des noms est nécessaire si l'on veut les accompagner du bon article. Il se trouve que le genre en arabe ne correspond pas toujours au genre en français (arbre avion maison etc.) d'autant plus qu'il existe en arabe des noms de genre incertain qu'on emploie indifféremment au féminin comme au masculin tel que le mot route (tarik) en arabe.

Il est à noter que les marques du féminin en arabe sont ponctués par : une lettre particulière qu'on met à la fin du nom et de l'adjectif, il s'agit de la ta-marbutah " ة ";de article défini Alif Lam – où le genre n'est pas précisé et de l'alif al mamdouda exclusive au masculin.

Sans aller plus loin dans les détails, voici des exemples d'erreurs rencontrées.

- **A-(F) / 2-20,21 –**

comme la théatralité en dehors du texte de théâtre ou *la poétique dans *la dramatique. / pour : *le poétique dans °le dramatique*

Bien que le mot poétique soit du même genre en L1 et en LE « la dramatique » est au masculin et équivaut à drama [dramaa] en arabe.

Les articles qui déterminent le genre existent aussi en arabe, mais ils sont ou bien des préfixes ou des suffixes qui composent le même mot, d'où les problèmes d'omission ou de confusions assez fréquentes dans le corpus.

7.2.4.2 Simplification dans le paradigme verbal

En grammaire, le paradigme est l'ensemble des formes fléchies qu'un syntagme peut prendre. Combiné avec ses désinences verbales, le verbe entretient, selon le nombre, la personne, le temps, le mode, la voix, des rapports avec les autres constituants de la phrase ; on parle alors de conjugaison du verbe.

L'infinitif, dépourvu de marque personnelle et temporelle est souvent rencontré dans les copies des étudiants et marque pour ainsi dire une transgression flagrante de la norme établie qui plus est, avec incidence sur le sens ;

1. Emploi d'un infinitif au lieu d'un verbe conjugué

- **B-(M) / 64-18-**

mais ils se *différencier l'un de l'autre dans quelque points. / pour : *ils se °différencient.*

- **B-(F) / 67-16-**

Il est évident que c'est très nécessaire pour que l'apprenant *approprié n'importe quelle langue. / pour : *qu'il °s'approprie...*

2. Confusion infinitive participe et vice versa

- **A-(F) / 10-4-**

il va *poussé l'élève de produire un texte autonome. / pour : *il va °pousser.*

- **A-(M) / 08-10-**

l'élève est sencé se *reporté mentalement aux différents références ... / pour : *il est sencé se °reporter*

3. Un participe au lieu d'un verbe conjugué

- **A-(M) / 9-1-**

*Le texte est le produit ou la production de l'auteur qui *offre au lecteur la possibilité de faire de la lecture. / pour : l'auteur qui °offre (verbe du 3^{ème} groupe)*

En arabe, on désigne le verbe par sa forme conjuguée; la plus simple et le verbe—"fa3ala", (il fit) sert de modèle à toutes les formes possibles du verbe.

Ajoutée aux différences citées entre les deux systèmes temporels, c'est là, à notre avis, une autre raison de l'abondance de ce genre d'erreurs.

4. Morphologie erronée du participe

- **C-(F) / 130-46-**

en *aquisissant progressivement la langue / pour : *en*
°*acquérant...* (verbe du 3^{ème} groupe)

Dans cet exemple, le verbe acquérir est pris pour un verbe du 2^{ème} groupe

5. Emploi erroné de l'auxiliaire être et avoir

- **B-(M) / 70-6-**

l'usager et l'apprenant *ont considéré comme des acteurs sociaux. / pour : °*sont considérés...* (Voix passive)

- **B-(M) / 70-21-**

L'approche actionnelle est la plus récente et elle *est apporté des nouveaux concepts. / pour : *elle °a apporté de nouveaux concepts.*

L'auxiliaire être et avoir n'existent pas en langue arabe ; il subsiste toutefois une forme approximative qui porte le sens d'une affirmation avoisinante qui en fait, est le verbe à l'accompli et non l'auxiliaire "kana" (il était).

7.2.4.3 Système temporel

L'axe de temps en arabe se limite à trois tiroirs, contrairement au français dont les modalités temporelles sont aussi nombreuses que variées.

En effet, au moment où l'arabe ne connaît qu'un seul temps du passé « el maadhi » la représentation du passé en français en possède quatre : le passé simple, le passé composé, l'imparfait et le plus-que-parfait, tous distinguent différents moments.

Confronté à cette complexité, l'étudiant, pour trouver des éléments de réponse, va puiser

dans des stratégies de simplification¹¹⁰, d'évitement¹¹¹, de généralisation¹¹² ou de suremploi¹¹³ que le corpus permet d'entrevoir clairement.

1. Confusion dans l'appartenance au groupe de conjugaison

- **B-(F) / 72-28-**

on peut *concluer que la didactique est la mère de toutes les disciplines / pour : *on peut °conclure* (3^{ème} groupe)

2. Emploi du mode subjonctif

Le mode conditionnel et le mode subjonctif sont rarement utilisés dans le corpus, sans doute à cause de leur complexité, mais aussi parce qu'ils ne sont pas perçus de la même manière car n'ayant pas les mêmes particularités. Nous assistons donc souvent à des terminaisons au futur simple au lieu du conditionnel présent ; de l'emploi de l'indicatif au lieu du subjonctif comme dans

- **B-(M) / 85-7-**

il faut que l'apprenant *prend.../ pour : *il faut que l'apprenant °prenne...*

3. Emploi erroné voire abusif du subjonctif

- **A-(M) / 9-7-**

Dans le lycée l'élève comprends le texte dès qu'il le *lise. / pour : *dès qu'il °l'a lu*. (Par assimilation à ils le lisent [liz])

4. Mélange passé, composé, présent

- **C-(F) / 101-33-**

cette methode est *aparait la premiere fois en 1962 / pour : *cette méthode est °apparue*.

5. Emploi du futur périphrastique au lieu du présent de l'indicatif

- **F-(M) / 261-9-**

En suite l'approche actionnelle considère la langue comme

¹¹⁰ Là où l'étudiant devrait répondre par des formes difficiles, il a recours à des formes simples.

¹¹¹ Pour ne pas tomber dans l'erreur, les formes jugées complexe sont évitées.

¹¹² Utilisation de règles là où il ne faut pas.

¹¹³ Emploi abusif d'une forme et adaptée à toutes les situations.

un instrument qui *va intervenir pour la réalisation des tâches sociales./ pour : *qui °intervient...*

6. **Mélange passé composé, imparfait, passé simple et présent...**

La variation dans l'emploi des temps est l'un des indices d'insécurité linguistique le plus saillant que l'on a constaté dans le corpus. Elle reflète non seulement la non maîtrise des valeurs aspecto-temporelles des temps, mais aussi toute la difficulté que les étudiants ont à faire la distinction entre les nuances des temps et des formes verbales du français trop complexe par rapport à ceux de leur langue maternelle. Voici un échantillon de ce que le corpus a pu nous offrir :

- **C-(F) / 103-33-**

La méthodologie traditionnelle ou la grammaire traduction *a pu déclenché ou poussé vers la réflexion à cause des résultats négatives, puisqu'elle s'intéressait surtout à la lecture et à l'écrit, et *permet la traduction en langue maternelle, et *se base sur les langues mortes mais elle n'a pas pu aller plus loin.

Dans cet exemple où se succèdent passé composé, passé simple et présent, on ressent d'une manière assez significative la difficulté que l'étudiant a à trouver le temps de conjugaison approprié pour développer son discours.

Les résultats de l'analyse quantitative rend compte de l'ampleur des erreurs en question (06 % du nombre d'erreurs recueillies de la catégorie). Il semble bien que face à la pluralité et à la complexité du système temporel français, les étudiants algériens ne discernent pas ou pas tout à fait les représentations inhérentes aux modalités temporelles de la langue cible. L'on assiste ainsi à un transfert négatif qui se manifeste par des représentations nuancées voire erronées que seule la linguistique contrastive permet de révéler. Notons à cet effet que les notions temporelles de la L1 ne correspondent pas à celle de la L2 car chacune a ses propres caractéristiques.

Nous l'avons souligné dans la partie consacrée à l'impact du substrat de la langue maternelle (dialectale) et à celui de la langue arabe que les confusions de cet ordre sont inévitables à moins d'une réelle prise en charge et qui consiste en une maîtrise orale initiale, préalable à l'écrit.

	Nombre d'occurrences	% sur 6 014 erreurs
Morphologie	650	10,80 %
Genre	542	09,01 %
Nombre	992	16,49 %
Tiroir temporel	313	05,20 %
Outil	733	12,18 %
punctuation	1959	32,57 %
Continuité actantielle	150	02,49 %
Continuité structurelle	186	03,90 %
Ordre des mots	319	05,30 %
surexpression	154	02,56 %
Double	16	0,226 %
Total	6 014	100%

Tableau 34. Récapitulatif des erreurs d'ordre morphosyntaxique

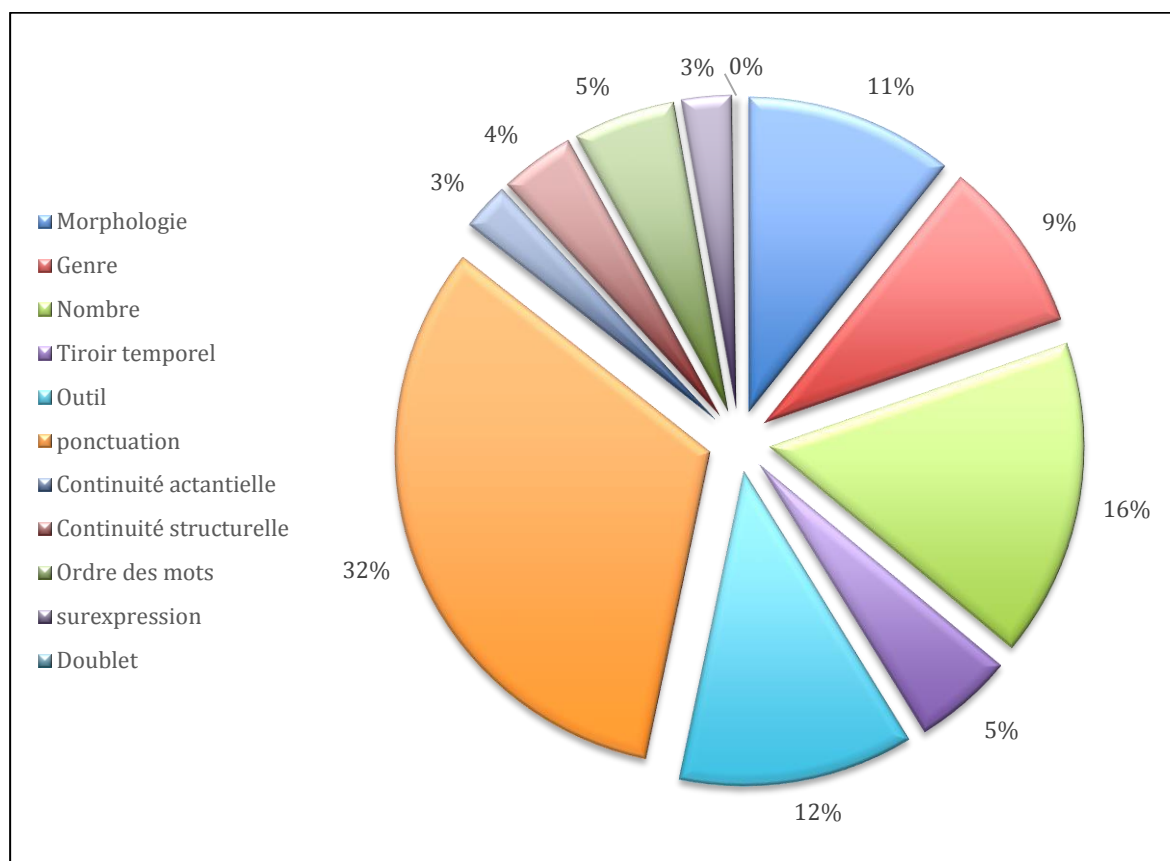


Figure 27. Distribution des erreurs de la catégorie morphosyntaxique

7.2.5 Interférences sémantico-lexicales ou sémantico-culturelles

À ne pas confondre avec l'emprunt qui est un fait social, les interférences lexicales sont beaucoup plus le propre du discours oral. Aucune interférence lexicale n'a été détectée dans le corpus à l'opposé des interférences phonétiques et syntaxiques qui sont présents dans le corpus d'une manière très significative. Les quelques interférences de cet ordre renvoient à ceux discutées dans le chapitre 4 et se résument à des doublets, des problèmes de glissement de sens mais surtout à des emplois approximatifs de mots.

7.2.5.1 Doublets

Bien que s'apparentant, dans notre typologie, à la catégorie des surexpressions ou des adjonctions, nous avons préféré leur allouer une seule classe nommée doublet afin de rendre compte de l'emploi erroné de mots ou d'expressions redondantes fréquentes dans le parlé algérien.

- **B-(M) / 34-3-**

La méthodologie c'est une démarche utiliser par les didacticiens, ... pour comprendre *la compréhension. / pour : °comprendre ou °pour une meilleure compréhension.

- **B-(M) / 42-6-**

D'abord *et en premier lieu l'évolution a commencé par la méthodologie traditionnelle. / pour : °d'abord ou °en premier lieu.

7.2.5.2 Glissement de sens

Appelée aussi glissement sémantique, c'est le fait qu'un mot ou une expression acquiert un sens différent, ce qui a pour conséquence des incompréhensions ou des quiproquos entre les deux pôles de la communication.

En voici quelques exemples relevés du corpus que nous avons classé ans la catégorie des impropriétés lexicales :

- **C-(F) / 123-15-**

L'enseignement du texte littéraire avait toujours occupé une place *proéminente / pour : *une place °prépondérante.*

- **C-(F) / 123-15-**

pour apprendre la grammaire, il fallait *couper le texte et faire sa traduction. / pour : °découper le texte.

Dans le premier exemple le mot *proéminent* est un adjectif qui signifie : qui dépasse en relief ce qui l'entoure, forme une avancée; p. ex : un nez ou un ventre proéminent.

En utilisant ce mot et à moins qu'il s'agisse d'un anglicisme, l'étudiant a puisé dans son répertoire lexical arabe pour trouver le mot le plus approprié au contexte et il se trouve que le mot le plus approprié dans ce cas de figure est le mot *proéminent* "بارز" en arabe.

Dans le second exemple, un seul mot est utilisé en arabe pour donner le même sens aux deux mots. Pour le mot découpé, l'action n'est admise que si le but à atteindre est de trancher ou de séparer et ce, quels que soient les instruments utilisés, contrairement au mot couper qui dans le sens de diviser renvoie à l'idée d'enlever quelque chose qui tient à un ensemble.

7.2.5.3 Emploi approximatif de mots

Il ne s'agit pas là des impropriétés lexicales dues aux mots à faux sens, à contresens ou encore n'ayant pas de sens comme cela a été le cas dans notre corpus, mais aux mots génériques qui désignent une catégorie d'objets ou de notions, là où une certaine précision est de mise. Le mot « chose » est par exemple présent 31 fois dans le corpus, pas autant que la faute d'accent sur le mot « tâche » (198 fois), mais il a été intéressant de s'arrêter sur ce mot car dans la majeure partie des cas il aurait dû être en peu plus spécifié.

- **C-(F) / 123-27-**

Il faut faire des *choses, des expériences pour que l'apprenant... /pour: *il faut faire °des expériences ou °mener des expériences...*

- **B-(F) / 78-19-**

le professeur qui va expliquer tel ou tel *chose ou le pourquoi des *choses/ pour : *telle ou telle leçon, telle ou telle règle, telle ou telle question de sujet, etc.*

- **B-(M) / 84-30-**

il va faire des *choses pour atteindre la tâche, habilités des dispositions qui permettent d'agir. / pour : *°des efforts, °des exercices, °des activités, etc.*

- **C-(F) / 101-16-**

repetet et ajouter des *choses nouvelles /pour : *de nouvelles °règles.*

Si on devait s'en tenir aux chiffres de notre analyse quantitative, l'on se rendra vite compte que les problèmes d'interférence sont présents d'une manière massive dans le corpus et correspondent, en chiffres, à 8 209 occurrences, comparés au nombre total des erreurs, le pourcentage obtenu révèle que les problèmes d'interférences linguistiques de type phonologique, morphosyntaxique et à moindre mesure les interférences sémantico-lexicales ou sémantico-culturelles sont de 66 % comparés aux autres catégories d'erreurs relevées. Le tableau et la figures suivants illustrent ces données en chiffres et rendent compte de l'impact assez significatif de l'influence de la langue maternelle L1 à un stade où nos informateurs sont censés avoir, plus ou moins, dépassé ce genre d'écarts par rapport à la norme.

Catégorie d'erreurs	Nombre d'occurrences	% des erreurs
lexicales Phonétiques Morphologiques Syntaxique	8 268	66,39 %
Autres	4 181	33,57 %
Total	12 453	100%

Tableau 35. Récapitulatif des erreurs de la sélection

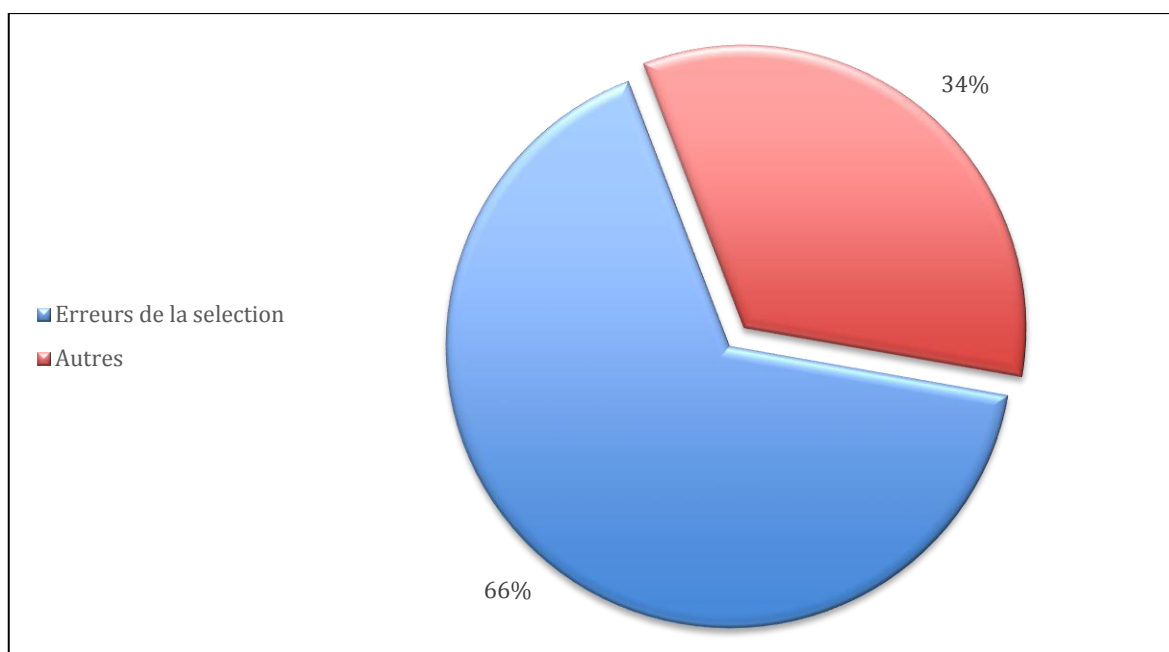


Figure 28. Distribution de la sélection des erreurs interlinguales

Synthèse

L'interférence est un phénomène linguistique issu du contact de langues et est, en partie, responsable des erreurs observables en raison des transferts qui s'opèrent d'une langue à une autre. À cet égard, seule l'approche contrastive est à même de décrire et de prédire les erreurs en production.

En règle générale, on peut s'attendre à plus de ressemblances quant il s'agit d'une même famille de langues ; ce qui n'est pas le cas lorsqu'il s'agit deux langues sans parenté aucune ; en l'occurrence le français et l'arabe.

Pour ce faire, nous avons à cet effet puiser dans les observations déjà faites à ce sujet pour nous rendre compte que notre corpus correspond à la plupart des points évoqués dans les travaux qui ont précédé le nôtre.

En ce sens, l'analyse de notre corpus s'est faite à travers la mise en évidence des pratiques langagières qui reflètent les particularités de l'usage du français dans un milieu universitaire qui plus est, de spécialité.

Nous avons donc pu relever un certain nombre de particularités qui ne peuvent, en fait, qu'être expliqués par l'interférence du substrat de la langue maternelle. Ces interférences se manifestent à des niveaux d'ordre phonologique, morphologique et syntaxique.

Les difficultés d'ordre phonologique constituent un problème de langage récurrent chez les apprenants d'une langue étrangère et les erreurs d'interférences au niveau de la correspondance, morphème graphème sont en majorité imputables à l'influence des connaissances de la L1. En effet, les écarts linguistiques par rapport à la norme présentes dans notre corpus comptabilisent un peu moins de 18% de toutes les erreurs recueillis, elles définissent, à notre sens, une compétence en cours de développement, un effort d'apprentissage entravé par un interlangue trop présent mais aussi par un apprentissage pas très adapté car ne développant pas ou pas assez une conscience phonologique.

Les résultats de l'analyse ont aussi révélé un nombre assez conséquent de problèmes d'ordre grammatical et bien qu'ils représentent 66% des erreurs recueillis, la complexité de la langue française est telle qu'il est très difficile de trancher avec exactitude des raisons profondes de cette défaillance et ce, même si la piste de l'interlangue est, à notre sens à mettre au premier plan.

Notons enfin que ces derniers résultats nous rappellent les travaux de Michèle Debrenne (v. *supra*. p.101) qui rendent aussi compte, à des degrés différents, des spécificités de la langue française par rapport à celles de la langue russe et dans notre cas, de la langue arabe.

CHAPÎTRE 8

PRÉCONISATIONS

« Accéder à l'écrit, c'est plus et autre chose que maîtriser un code parmi d'autres. Ce code est celui qui met en jeu et transforme notre rapport aux autres et au monde »

(Mège- Courteix 1999 :158)

Introduction

Bien qu'il soit consacré aux préconisations, nous n'allons pas, dans ce chapitre, mettre l'accent sur la ou les manières éprouvées pour déterminer les meilleures façons de remédier aux différents problèmes rencontrés, car la question de la correction des écarts linguistiques par rapport à la norme suscite depuis longtemps des débats controversés au même titre que les méthodologies, les pratiques de classe, le matériel pédagogique, etc. Cela dit, dans notre cas, il semble bien que le contenu aussi bien que les pratiques (démarches et progressions) d'enseignement du français en Algérie soient plus ou moins inappropriées et ne répondent pas toujours aux besoins des étudiants, d'où la nécessité de les adapter à leurs besoins réels.

Dans ce chapitre, nous partons du principe que les courants en didactique des langues, la pragmatique entre autres, ont, ces dernières années, convergés vers une meilleure évaluation des besoins et stratégies d'apprentissage et par conséquent à une meilleure prise en

considération de l'apprenant. Nous insisterons, à cet égard, sur quelques méthodes et stratégies qui ont fait leurs preuves mais qui demeurent, jusqu'alors, au moins à notre connaissance,¹¹⁴ inexploitées, en l'absence d'une bonne formation des enseignants et du manque flagrant de moyens. Nous présenterons successivement dans ce dernier chapitre :

§ 8.1 Une réflexion sur l'interlangue et l'apprentissage des langues ;

§ 8.2 L'apport théorique pour le traitement didactique de l'erreur en FLE ;

§ 8.3 La pédagogie de l'erreur en FLE ;

§ 8.4 Propositions de correction des erreurs phonétiques.

Notons que pour cette dernière section, et partant du principe que la source de la majorité des problèmes rencontrés sont d'ordre phonologique ; nous puiserons dans les méthodes qui ont proposées des solutions quant à l'installation de la compétence en question. Il ne s'agit pas là de vulgariser une méthode plus que d'une autre, mais de rendre compte de ce qui ne se fait pas en termes de remédiation.

¹¹⁴Ayant la chance d'avoir enseigné dans les trois cycles, (primaire, moyen et secondaire) à un moment où les enseignants de français se faisaient rares, cette affirmation vient du fait que les enseignants devaient et doivent toujours s'en tenir aux programmes proposés et ils ne sont renseignés de ces méthodologies que succinctement, à l'occasion des séminaires qui ont lieu une voire deux fois par an. Notons aussi que nous même, nous n'avons jamais bénéficié d'une quelconque formation ou d'un stage de perfectionnement bien que cela fut le cas pour d'autres.

8.1 Réflexion sur l'interlangue et l'apprentissage des langues

Si l'apprentissage de la LM progresse en parallèle avec l'évolution mentale de l'enfant l'interlangue, chez nos informateurs adultes, met en jeu des capacités cognitives liées étroitement au contexte socioculturel de celui de la langue étrangère, ce qui a pour conséquences de contribuer à la construction d'une signification symbolique et d'une vision différente du monde.

Dans l'apprentissage d'une langue étrangère, les apprenants en général montrent une dépendance manifeste à la langue maternelle qu'ils mettent en valeur à chaque fois qu'ils sont en difficulté. Des modèles descriptifs ont été élaborés tantôt pour décrire l'interlangue comme un « système approximatif » (Nemser 1969 :1971) fondé sur la psycholinguistique, tantôt comme un « système de compromis » (Filipovic : 1971) qui résulte de la confrontation de deux langues.

En ce qui concerne l'objectif de ce dernier chapitre, les points développés , entre autres, par Vogel (1995 : 20) et qui se basent sur l'analyse des erreurs à posteriori et les stratégies d'appropriation par élaboration progressive du schémas de représentation, permettent d'avoir une idée sur les angles d'attaque par lesquelles devraient se développer une ou des stratégies d'apprentissage pouvant s'appliquer au champ de l'enseignement apprentissage des langues. Les stratégies en question ntegent l'input de la LM comme base d'apprentissage pour l'assimilation de nouvelles règles, l'âge, le don pour l'apprentissage des langues étrangères, le style d'apprentissage, la motivation et la personnalité de l'apprenant « *Dans la constitution de l'interlangue, entrent la langue maternelle en éventuellement d'autres langues étrangères préalablement acquises, et la langue cible. Son impact, son stade de développement, ses aspects idiosyncratiques dépendent notamment de variables individuelles, sociales, en rapport avec la situation d'apprentissage ainsi que, le cas échéant, par des variables didactiques* » (op. cit. p. 20)

Notons à cet effet, que la prise de conscience des ces facteurs par l'enseignant et la conscientisation des apprenants quant aux différences et aux ressemblances entre la langue source et la langue cible sont autant de ressources pour la réalisation dudit transfert positif. C'est d'ailleurs là l'une des lacunes du programme algérien qui ne prévoit pas cette stratégie. Autrement dit, en adoptant l'approche par compétence, en particulier dans l'enseignement apprentissage d'une langue étrangère, la réponse quant à l'essence même de ces compétences demeure superficielle voire ambiguë, d'où les problèmes qui persistent même à un niveau d'étude avancé. Il découle ainsi de cette réflexion sur l'interlangue des

préconisations allant aux moyens qui doivent être mis en œuvre telles que la formation des enseignants ou les professionnels de langues étrangères, la révision du nombre d'heures consacrée à son apprentissage, à la prise de conscience du contexte d'apprentissage, au traitement de l'erreur mais aussi aux méthodologies qui, à notre sens, devraient être adaptées voire combinées pour de meilleurs résultats.

8.1.1 La formation du personnel enseignant ou les professionnels de langues

Par opposition à ce qui se fait avec des objets inertes, enseigner, selon tradif et Lessard (1999 : 281) c'est « *travailler avec un être humain, sur des êtres humains, pour des êtres humains* » ; des humains capables par l'observation et l'interprétation immédiate de participer voire de résister à l'action des enseignants en entretenant un rapport pragmatique avec un savoir qui leur servira par la suite à trouver du travail, entre autres. N'échappant pas à cette « *logique du marché* » (*op.cit.* p. 14) les apprenants des langues étrangères sont selon (L. Porcher. 2004 : 33) des « *utilitaristes pour tout ce qui touche à l'acquisition d'une langue étrangère* ». À cet égard, l'éducation et la formation étant liées, la formation des enseignants devraient être au centre des préoccupations des officiels comme le souligne Porcher, (1992 :15) « *La formation apparaît à fortiori comme la clef universelle permettant d'entrer dans des innombrables palais de l'enseignement* ». Or, face aux impératifs économiques et financiers, la formation des enseignants n'a pas été prise suffisamment en considération. Autrement dit, le domaine de l'éducation n'a pas montré le même intérêt en matière de formation que les autres secteurs économiques. Une semaine, pour la durée de formation des enseignants au tout début de la réforme.

À rappeler que la formation en question n'a pris en charge que les enseignants déjà installées à l'époque, contrairement aux enseignants nouvellement recrutés et qui bénéficient, dans le meilleur des cas, des travaux de séminaires allant de un à deux jours lors des rencontres avec les inspecteurs de l'éducation nationale. C'est pourquoi, nous souscrivons complètement à l'affirmation selon laquelle « *Des enseignants faiblement qualifiés, mais aussi peu motivés, peu ou mal appuyés dans leur action quotidienne, risquent de dispenser une formation de qualité insuffisante.* » (Vigner, 1991 : 23).

Sur le plan didactique, cela pose le problème de la formation des enseignants, en particulier des instituteurs qui sont les premiers à prendre en charge les apprenants. Outre les stratégies d'apprentissage que les formations de formateurs doivent préconiser il est

nécessaire d'intégrer dans les formations la qualité de la diction c'est-à-dire la bonne articulation, le choix de l'intonation, la réalisation convenable des segmentations et des liaisons, etc. Bref tout ce qui touche à la phonétique corrective et phonologique.

8.1.2 Le temps imparti à l'apprentissage des langues

L'on estime, aujourd'hui, qu'il faut au moins 12 000 voire 15 000 heures, pour un enfant de six ans pour apprendre sa langue maternelle (Patsy Lightbown. 1985 :20). La réponse semble moins évidente quant il s'agit de l'apprentissage d'une langue étrangère, car cela dépend de plusieurs facteurs.

Il faut noter à cet effet que les heures réservées à l'apprentissage du français en Algérie sont de l'ordre de 3 heures par semaine, 33 semaines par ans. S'attendre à avoir de bons résultats paraît dérisoire quant on sait qu'il est impossible d'offrir autant de choses en si peu de temps.

Nous préconisons à cet effet de revoir le nombre d'heures consacré à l'apprentissage de la langue étrangère.

8.1.3 La question de la révision et l'adaptation des programmes

Nous l'avons souligné dans la partie du chapitre 04 consacrée aux éléments de phonologie, morphologie, syntaxe et lexicologie de l'enseignement scolaire du français en Algérie, que les programmes offrent un large panel de propositions que nous jugeons aussi bien riches qu'importantes pour la mise en œuvre d'une feuille de route à même de garantir un enseignement efficace et ce , même si peu d'enseignants de langue doutent de l'utilité de suivre, à la lettre, un programme quelconque.

Partant du principe qu'un programme doit être considéré comme un matériau pédagogique permettant un cheminement méthodologique, il doit aussi être adapté en fonction des besoins tels que les contextes langagiers, les contraintes de la L1 et ou de la L2 mais aussi aux désirs et motivations des apprenants. Nous pensons à cet effet que la réussite d'un cours de français préparé et exécuté dans les trois pallier de l'enseignement algérien sur la base des programmes proposés et selon l'Approche par Compétences devrait dépendre de trois facteurs indéniables, en l'occurrence : les apprenants, l'enseignant, et le contexte apprentissage-enseignement qui déterminent son degré d'applicabilité. Dès lors il convient d'allier dans les programmes les besoins linguistiques, comportementaux et même

professionnelles dans le respect des attentes du public auquel il est adressé et selon les méthodes et les bases que l'on développera dans la section suivante.

8.1.4 La prise de conscience du contexte de l'enseignement apprentissage du FLE

Pour un meilleur rendu, les moyens et les méthodes pédagogiques doivent prendre en considération le contexte dans lequel s'effectue l'enseignement apprentissage d'une langue. À ce propos, Miled (2007 :79) déclare que que « *dans le domaine de l'enseignement des langues, on s'accorde à penser que la description et l'analyse des conditions d'institutionnalisation, d'usage et de représentation d'une langue orientent en partie la conception et la mise en œuvre de son apprentissage à l'école* ». Cela revient à dire que pour enseigner une langue, il faut savoir la situer dans son contexte. Nous entendons par cela : comment la langue est enseignée ? comment est-elle perçue ?, et quelle sont les représentations que les apprenants se font d'elle ? L'intérêt étant de choisir l'angle d'attaque au plan méthodologique qui permet de pallier les besoins langagiers mais aussi culturels du milieu dans lequel elle évolue.

Certes la langue française en Algérie est considérée comme une langue étrangère, mais il convient de rappeler qu'elle occupe une place particulière dans le pays (v. *supra*. chapitre 3), Il est donc plus que jamais nécessaire, nous l'avons constaté dans notre analyse, de s'attaquer aux problèmes liés aux différences inhérentes aux deux systèmes, phonétiques, entre autres. Ces différences sont pour beaucoup responsables des différentes manifestations de l'erreur à l'oral comme à l'écrit.

Ces erreurs nous l'avons fait remarquer sont la conséquence d'habitudes liés à la langue maternelle et se manifestent par l'interférence linguistique, l'emprunt, etc. Notons à cet effet que nous n'avons pas pu le montrer dans les copies pour une raison simple : l'emprunt en Algérie se fait dans l'autre sens, c'est-à-dire de la L2 à la L1.

Cela dit, pour une perspective didactique, il importe de souligner que ces mêmes habitudes peuvent aussi servir à l'effort de l'enseignement. Le jeu des parallélismes ou de confrontation entre la L1 et la L2, peut se révéler bénéfique, dans la mesure où il peut faciliter l'acquisition de la langue seconde.

8.1.5 La conscientisation sur les problèmes orthographiques

La charge cognitive étant à son paroxysme, lors des productions écrites, les apprenants

commettent, relativement, encore plus d'erreurs et se voient ainsi régulièrement déçus par leurs productions qui souvent les démotivent. Les chercheurs préconisent de permettre à l'apprenant de signaler en le soulignant, le mot qui pose problème sans interrompre la rédaction. Ce procédé permet entre autres, de revenir, par la suite, à l'élément qui pose problème et essayer de trouver la solution et ce, tout en réduisant la charge cognitive souvent responsables de la fossilisation.

Dans la même lignée, Jean-Pierre Jaffré préconise aussi la relecture de la production, il s'agit pour lui du moyen qui permet au mieux d'asseoir les compétences orthographiques, d'installer un rapport entre le savoir dit construit et les problèmes rencontrés mais aussi de développer les compétences à la fois du lecteur et du scripteur. « *En fait, la compétence orthographique se manifeste et s'exerce en différentes occasions : par l'écriture, puisque la production écrite passe nécessairement par des formes graphiques ; par la relecture, puisque la compétence orthographique suppose un contrôle visuel ; par l'analyse et la réflexion, puisqu'au moment d'écrire les apprentis ne disposent pas encore des routines nécessaires.* » (Jaffré J.-P, 1992 : 139). L'erreur est ainsi, considérée autrement qu'une faute, elle devient un « objet obstacle » (Astolfi J.-P. 1997 :20) que l'apprenant est appelé à franchir en mobilisant son savoir.

8.1.6 Déterminer les réelles difficultés orthographiques

Le traitement et l'analyse de notre corpus nous a permis de déterminer pas moins de 29 types d'erreurs, toutes catégories confondues dont 18 % d'ordre phonologique. Il serait judicieux de les combiner aux résultats d'autres recherches et à les intégrer dans les différents programmes.

Cela dit, il est plus que jamais temps de s'affranchir de l'idée que l'Algérie est un pays parfaitement bilingue, qu'il est le deuxième pays francophone après la France (v. *supra*. p.19), il faut aussi se rendre à l'évidence que les étudiants qui ont fait du français leur spécialité sont toujours sujets à de telles erreurs, et ce même si les apprentissages rudimentaires, dans l'imaginaire de beaucoup, soient considérés comme achevés à la fin du cycle secondaire.

Il ressort ainsi de cette réflexion des préconisations concernant le mode d'évaluation des apprenants et les critères d'orientations des nouveaux bacheliers qui, comme nous l'avons démontré, n'ont pas toujours le profil requis pour être des étudiants de langue étrangère.

8.1.7 Mettre en exergue les problèmes d'interférence et l'impact de l'interlangue

Nous avons souligné dans le chapitre consacré à l'interlangue que l'effet de la langue maternelle a un impact certain sur les productions. Ainsi, sur le plan phonétique, l'apprenant a toujours recours à des phonèmes existants en langue maternelle pour remplacer ceux qu'il n'a pas l'habitude d'utiliser. Cette attitude engendre souvent, à l'écrit comme à l'oral, des erreurs qu'on impute souvent à tort à l'interlangue.

La problématique des interférences évoquée (v. supra 4.3.1.2) est en partie responsable des difficultés auxquelles sont confrontés les étudiants algériens. Remédier aux lacunes de l'orthographe dues, par exemple, à la différence de l'aspect phonologique et graphique des deux langues est à envisager et ce, dès le premier contact avec la langue. Il est nécessaire aussi de focaliser l'attention de l'apprenant sur la structure morphologique des mots en insistant sur les cohérences du système linguistique français, faute de quoi, l'apprenant lui substituera sa propre cohérence.

Il ne s'agit pas de se dépouiller d'anciens réflexes qui à un moment donné ont fait leurs preuves, il s'agit en fait de les adapter voire de les réconcilier avec les acquis récents. Aussi, est-il nécessaire d'expliquer au moment opportun que la langue arabe possède des particularités, par exemple temporelles, qui font qu'il faut faire appel à des catégories plus complexes voire plus nuancées. À cet effet il convient de réinvestir les acquis récents dans des activités de réemploi en allant progressivement du plus simple au plus complexe.

8.2 L'apport théorique pour le traitement didactique de l'erreur

Nous l'avons vu, les erreurs orthographiques sont la conséquence d'une conception partielle ou erronée et non seulement le résultat d'une ignorance des règles qui déterminent une langue. Elles correspondent au niveau atteint « *les fautes des élèves sont avant tout l'expression de leur niveau de conceptualisation du système graphique à un moment donné.* » (Cogis, 2003 :118) à une étape essentielle qui permet de progresser dans l'activité d'apprentissage et de ce fait elle devrait occuper une place centrale dans la pratique pédagogique. Cela dit, pour en tirer profit, il faut que les enseignants soient conscients de l'opportunité qu'elle leur offre dans l'élaboration de leurs propres stratégies d'enseignement.

Selon Astolfi (1997 :11), l'erreur est pour les enseignants une source d'inquiétude car c'est un signe d'incapacité, de manque de savoir et par conséquent d'un manque de travail et de sérieux.

Le premier réflexe d'un enseignant est de matérialiser la faute sans trop chercher quelle utilité d'ordre didactique elle pourrait avoir. *« Dès qu'une erreur est perçue, le réflexe quasi pavlovien, c'est bien de souligner, de biffer, de matérialiser la faute sur le cahier ou la copie. Avant même de savoir si cela aura quelque utilité en termes didactiques, nous nous sentons incapables d'agir autrement. Nous nous livrons ainsi à d'interminables et épuisantes corrections, sans illusion sur leur efficacité ni même seulement sur le fait que les élèves les prendront en compte, mais nous persévérons quand même ».*

Cette approche qui demeure traditionnelle par rapport à l'erreur, trouve des réponses dans les outils et les approches que peuvent fournir les linguistes mais encore faut-il qu'ils soient efficaces et surtout accessibles aux gens du terrain. À cet égard, il semble plus que nécessaire que les chercheurs et les enseignants collaborent à l'élaboration d'outils efficaces à l'acquisition apprentissage de l'orthographe, entre autres.

D'autre part, un travail de catégorisation et de sensibilisation à l'erreur qui passe par l'explication des causes devrait fournir à l'enseignant des éléments d'explication et donc la possibilité de mettre en pratique l'approche didactique adéquate. Il va de soi que l'approche didactique la plus appropriée, à notre avis, serait celle qui aide les apprenant à prendre conscience des règles mais aussi des conséquences de leurs infractions. Par leurs infractions, nous n'entendons pas dire sanction mais impact négatif sur la norme indissociable de celle de la maîtrise de la langue.

La norme linguistique, en tant qu'objet social devrait aussi être présentée dans sa pluralité, en ce sens ou elle comporte deux types de normes : l'usage et le bon usage, le second étant l'ensemble de prescriptions pourtant fort complexes et pas toujours uniforme.

Les jalons de cette approche posée, le rôle de l'enseignant se limitera (1) à aider les apprenants à réfléchir d'une manière systématique en faisant usage des connaissances qu'ils ont déjà, dans au moins leurs langue maternelle et (2) les assister dans leurs recours à des stratégies d'apprentissage mais aussi d'autocorrection.

Certes, il importe à chaque enseignant d'aborder l'erreur au moment qu'il juge opportun et de l'angle qu'il considère comme le plus appropriés à son public d'apprenant ; mais il n'en demeure pas moins important qu'il est nécessaire de ne pas se contenter de marquer l'erreur, à l'encre rouge (Astolfi 1997 :11) sans lui trouver le bon prétexte pour mieux l'expliquer. Cette forme de préconisations est à mettre en pratique pour au moins sensibiliser l'apprenant à l'erreur qu'il est censé ne plus commettre.

8.2.1 L'enseignement de l'orthographe

L'enseignement de l'orthographe permet de préciser les bases d'une communication efficace. Voici quelques exemples d'enseignement qui permettent, dès le cycle primaire, de construire une compétence orthographique :

- ✓ -insister sur les régularités ;
- ✓ -Faire prendre conscience des propriétés phonologiques : chaque son correspond à une graphie particulière ;
- ✓ -procéder par analogie: comment orthographier un mot nouveau : *orchidée* par analogie à *orchestre* (la ressemblance phonologique entre le mot familier et le mot non familier) ;
- ✓ -Faire comprendre les lois de position : les consonnes susceptibles d'être doublée (mm / ss, etc.), les graphies an et en qui deviennent am et em devant *p*, *b* et *m*, la place de *eau* exclusivement à la fin du mot, etc ;
- ✓ -faire découvrir la morphologie dérivationnelle qui s'occupe des mots nouveaux à partir des mots existants : cuisine + ette donne cuisinette ;
- ✓ -faire découvrir la famille lexicale galop/galoper ;
- ✓ -faire découvrir les diminutifs se terminant par eau : le renardeau, le perdreau. L'exemple du phonème [o] est un exemple intéressant dans la mesure où il est possible de l'approcher de différentes manières : fréquence, position et dérivation ;

Il convient de souligner que, par l'adaptation des programmes aux différents niveaux, des activités de consolidation sont à envisagées pour les autres cycles. Arrivé à l'université, ce genre de problèmes devrait ne pas trop se faire sentir

8.2.1.1 Développer la méta-lingue de l'apprenant

Habilité cognitive, la conscience métalinguistique consiste à réfléchir et à traiter, d'une manière contrôlée, les composantes métaphonologique, métasémantique, métasyntaxique, etc. d'une langue.

Ces mêmes habilités qui s'acquièrent, entre autres, par l'exposition régulière voire intensive au code écrit, par les exercices de prédiction, l'analyse des ambiguïtés, etc. participent à la prise de conscience de l'erreur et du mode opératoire qui permet de la corriger.

8.2.1.2 Installer des compétences métagraphiques

Le terme métagraphique correspond selon Jaffré (1995 : 108) aux « *activités mentales destinées à comprendre et à expliquer la raison d'être des traces graphiques, qu'elles correspondent à des segments phoniques, morphologiques ou lexicaux, pour s'en tenir aux activités centrées sur les mots écrits.* » Autrement dit, c'est l'habileté qu'un scripteur a à comprendre et développer des connaissances explicites : Système d'écriture alphabétique (Connaissances du code grapho-phonologique), procédé de formation des mots (Connaissances du code grapho-morphologique, etc.).

L'explicitation de ces connaissances en question permet un meilleur « contrôle graphique » et par conséquent un meilleur rendement. À cet effet, Manesse et Cogis, à la suite d'une étude sur élèves accusant un retard en orthographe n'estiment que l'orthographe grammaticale « *doit être travaillée en priorité, en combinant mémorisation, entraînement et approches réflexives* » (Manesse, Cogis 2007 : 217). Bien que d'un réel intérêt, cette approche demeure marginalisée et mérite d'être exploitée.

8.3 La pédagogie de l'erreur en FLE

Pour une meilleure orientation des activités et des tâches d'enseignement d'une langue étrangère, les erreurs doivent être repérées par des tests préliminaires. « *faire subir un test à l'apprenant pour le positionner constitue une étape préalable déterminante* ». (A. Elimam 2012 :26).

Cependant, un test universel n'existe pas, les tests de niveau ne suffisent pas pour déterminer les besoins réels, d'où la nécessité d'adapter les tests aux contextes précis où la langue est utilisée, et encore plus pour les étudiants qui ont fait du français leur domaine de spécialité (Ibid : 26). En d'autres termes, dans une perspective didactique et pour point de départ, les préoccupations de l'enseignement doivent s'attacher à déterminer les besoins pour mieux fixer les objectifs à atteindre, ce qui correspond dans la terminologie des manuels d'accompagnement des enseignants des différents cycles au profil d'entrée et au profil de sortie.

Somme toute, la pédagogie de l'erreur consiste à déterminer la nature de l'erreur, la classer en erreur phonologique, morphologique, syntaxique, etc., déterminer les causalités réelles de son apparition pour enfin élaborer et procéder à une démarche corrective. Pour ce faire, Christine Tagliante (2001 :153-155) propose de procéder à des activités de « *conceptualisation, systématisation et de réemploi* »

8.3.1 Les démarches pédagogiques

L'utilisation des erreurs à l'oral et à l'écrit fait l'objet de beaucoup d'intérêt dans le domaine de l'acquisition apprentissage des langues étrangères. Les évaluateurs ont tendance à sanctionner les erreurs morphosyntaxiques, entre autres, alors même qu'elles sont la preuve d'un système qui se met en place. En évaluation formative, il convient de les considérer comme un moyen pour réaliser des activités de remédiation ; c'est d'ailleurs là tout l'intérêt de notre typologie. Selon Christine Taligante, trois démarches sont donc à adopter :

1. Une démarche de conceptualisation

Elle concerne en particulier la conceptualisation grammaticale et préconise le développement des capacités intellectuelles par la mise au point de techniques d'analyse, de réflexion, de synthèse et de déduction. En ce sens, elle rejoint l'approche communicative développée (en 1970 en réaction à la méthode audio-orale et SGAV) qui vise l'appropriation de la compétence communicative par le biais de la composante linguistique, sociologique, discursive et stratégique.

2. Une démarche de systématisation

Elle consiste à conduire l'apprenant à faire systématiquement le point sur ses acquis et ce qu'il prévoit d'acquérir. L'adoption de cette démarche permet à l'apprenant de prendre conscience de l'importance des règles grammaticales dans la transmission correcte du message, de se situer par rapport à ces règles et enfin de définir ses compétences pour mieux les investir dans sa production écrite.

3. Une démarche de réemploi (Appropriation et fixation)

Correspondant aux activités de consolidation, les points de grammaire d'orthographe ou de lexique découverts en conceptualisation demandent impérativement une pratique intensive et plus particulièrement en interaction écrite. Il revient à l'enseignant, dans cette phase d'apprentissage de favoriser l'emploi en réitérant la ou les structures à fixer. Autrement dit, un seul contact avec une structure n'est pas admis si l'on veut que l'apprenant se l'approprié. À ce propos, Gilberte Niquet (1987 : 15) préconise de « *remettre l'élève au contact du matériau pour que l'acquisition se forme et devienne automatisme.* »

8.3.2 L'apprentissage de l'orthographe

Aussi bien de l'ordre du savoir que du savoir faire, la didactique de l'orthographe préconise selon André Angoujard (1994 :22.) que l'apprenant intègre « *un système de connaissance ayant trait au code orthographique et élaborer et mettre en œuvre des stratégies permettant la production décrits conformes à l'orthographe* ». Notons à cet effet, que les problèmes récurrents dans notre corpus peuvent être abordés comme suit :

8.3.2.1 Au plan phonologique

Il est capital pour entreprendre l'apprentissage d'une langue étrangère de faire acquérir à l'apprenant les caractéristiques du phonétisme de la langue étrangère à travers ses spécificités.

Un travail de comparaison entre le système de la L1 et de la L2 est tout autant important pour faire apparaître les difficultés d'apprentissage (Guimbretiere, 2004 :20).

Convaincu de la nécessité d'une initiation à la phonétique, les linguistes et didacticiens, insistent sur cette comparaison car c'est à partir de cette démarche que seront déterminées les tâches et les activités à effectuer en classe. Notons qu'au tout premier contact avec la langue, aucun travail en ce sens, à notre connaissance, n'est entrepris dans les écoles algériennes.

8.3.2.1.1 Problèmes de correspondance phonème /graphème.

Selon Gauvin (2011 : 55) « *l'orthographe lexicale relève essentiellement de la correspondance entre les phonèmes et les graphèmes qui les représentent, indépendamment de leur contexte d'apparition dans la phrase : il s'agit de l'orthographe d'un mot pris isolément, telle qu'elle apparaît par exemple dans le dictionnaire* ».

La fonction phonographique étant la représentation du son assuré par les phonogrammes ; selon Nina Catach, les graphèmes symbolisent le son et il y en a trois sortes : les phonogrammes, les morphogrammes et les logogrammes (v. *supra.* p. 78-79).

Ainsi le graphème " ain " est la transcription ou la production graphique du phonème [ɛ̃] dans *pain* [pɛ̃]. Le graphème relève-t-il aussi du principe sémiographique dont le sens est l'objet de la représentation. On parle alors de correspondance phonie-graphie. L'orthographe française qui repose essentiellement sur des bases phonographiques est aussi parsemée d'importantes particularités qui font d'elle, une langue des plus complexes.

Prenons par exemple les graphèmes : o, au, eau, ils ne correspondent, en fait, qu'à un seul phonème [o]. La difficulté est d'autant plus concrète pour un apprenant quant le système de sa L1 n'en possède qu'une seule forme.

D'autre part, les irrégularités que l'on rencontre dans des suites de lettre sans équivalent phonologique comme le doublement de la consonne et les variables selon l'environnement dans la transcription de quelques phonèmes sont autant de problèmes qui peuvent être responsables de confusions quant aux graphies correspondantes et donc d'une production graphique erronée.

Un apprenant ne doit pas se contenter des correspondances phonème-graphème, il doit aussi acquérir des connaissances lexicales, morphologiques, des régularités et de la morphologie flexionnelle.

8.3.2.1.2 Pour le système vocalique et consonantique

Pour le système vocalique, nous avons constaté qu'il est réalisé sans trop d'erreurs, sans doute en raison de la richesse du système consonantique de la L1. Il subsiste toutefois quelques rares défaillances au niveau des oppositions [b]/ [p], [v]/ [f] qu'il faut, par un travail de comparaison entre les deux systèmes, faire dégager et consolider.

L'enseignement apprentissage correspond à deux perspectives que Allal (1997 : 182) qualifie de contrastées : une perspective spécifique qui consiste à élaborer des activités de mémorisation sur la base d'exercices et de dictées qui visent un apprentissage systématique de l'orthographe loin de tout contexte communicationnel « *cette approche repose sur l'hypothèse d'un transfert des connaissances orthographiques construites dans les activités spécifiques vers des tâches d'écriture plus complexes, à visée communicative* » (op. cit. p. 182).

L'autre perspective, plus adaptée au contexte communicationnel considère l'apprentissage de l'orthographe comme une partie de la production écrite. Cette seconde perspective tire ses conclusions des travaux sur l'orthographe en linguistique, en didactique et en psychologie qui insistent sur l'importance du contexte de production.

Le terrain d'investigation étant ouvert, une équipe de chercheurs constituée de Allal, L., Yviane Rouiller, D., Saada-Robert Madelon et Wegmuller Edith, (1999 :54), pour avoir une idée sur l'efficacité des deux perspectives, a conduit en collaboration avec des enseignants une expérience au terme de laquelle ils ont constaté que l'apport de l'approche intégrée était significatif pour les apprenants de 6^{ème} année mais que c'est les apprenants de 2^{ème} année

soumis à l'approche intégrée qui avaient le plus progresser dans l'apprentissage.

Au terme de cette recherche, les chercheurs sont arrivés à la conclusion qu'il faut adopter l'approche spécifique pour les jeunes apprenants l'approche spécifique aux plus âgés.

Bien que conscients que les deux approches n'évaluent pas l'efficacité à long terme, les chercheurs proposent, pour diminuer les écarts, de pratiquer une approche intégrée en fin de primaire (*op. cit.* p. 67) qui correspond, dans le cas de l'Algérie, au deuxième cycle, là où les productions textuelles sont prises en compte dans les séquences d'apprentissage.

8.3.2.2 Au plan grammatical

En linguistique, le terme *grammaire* renvoie aux régularités internes propres à une langue, c'est-à-dire aux caractéristiques d'ordre morpho-syntaxique qui distinguent une langue d'une autre.

En parcourant les programmes et les manuels d'accompagnement des enseignants des différents cycles, l'on se rend compte, que contrairement aux programmes qui ont précédé la réforme, la grammaire connaît une période de disgrâce, une période, où même au niveau universitaire, l'enseignement de cette composante linguistique essentielle semble dérisoire¹¹⁵.

L'enseignement de la grammaire est donc pour nous, incontournable pour quiconque veut s'approprier une langue étrangère. Elle s'acquiert progressivement en parcourant les faits de langue et les mécanismes syntaxiques en allant du plus simple au plus complexe. L'analyse grammaticale des phrases constitue l'un des moyens de l'enseignement de la grammaire et permet, par la pratique, de reconnaître un texte comme un tout cohérent et sans ambiguïté.

La terminologie grammaticale est tout aussi importante, car outre le fait qu'elle permet une conscientisation quant aux faits de langue ; elle offre la possibilité de l'expliquer et d'argumenter ses raisons d'être.

D'autre part, lors des exercices grammaticaux, l'étude d'une notion grammaticale apparaît à plusieurs moments de l'étude et permet, par la manipulation d'exemples et le raisonnement grammatical l'observation et l'identification des caractéristiques de la notion. Ils permettent aussi, par l'entraînement, de consolider la notion apprise pour offrir les moyens de réflexion au moment où des confusions, telles que celles que nous avons rencontrées, se font sentir.

¹¹⁵ À contrario, les enseignants de français dont nous faisons partie, estiment que la grammaire est la composante la plus importante.

Notons qu'en algérie, le temps consacré à l'apprentissage de la L1, ne permet pas ces possibilités.

8.3.2.2.1 Associer l'orthographe à l'écriture

Sur la même voie empruntée par Nina Catch, les didacticiens André Angoujard et Jean-Pierre Jaffré croient en une nouvelle vision de l'apprentissage qui consiste à adopter un principe « raisonnable » dans l'apprentissage de l'orthographe.

« L'orthographe fait peur, ou fascine exagérément. Elle provoque souvent des effets de blocage, chez les maîtres comme chez les élèves. Notre expérience montre qu'il est aujourd'hui possible de définir et de mettre en œuvre des projets d'enseignement nouveaux. Mais il faut pour cela s'affranchir du poids des traditions scolaires et mettre enfin l'orthographe à sa juste place : importante mais seconde. Les élèves apprendront d'autant mieux l'orthographe que l'école leur permettra de voir en elle un système, certes complexe, mais dont ils peuvent découvrir progressivement les principales caractéristiques ; ils découvriront ces caractéristiques d'autant mieux qu'elle constituera à leurs yeux un instrument placé au service de l'activité de production de textes écrits et dont il s'agit de s'assurer une maîtrise raisonnable. »

Selon cette nouvelle perspective, l'apprentissage de l'orthographe dans le contexte de la production est à même de permettre à l'apprenant, de gérer des situations de production concrètes, en déployant, Selon la théorie d'apprentissage d'Anderson, des savoirs procéduraux efficaces. Notons que selon la théorie d'apprentissage d'Anderson : le savoir procédural est constitué de procédures de mise en œuvre de l'action, par opposition aux procédures déclaratives qui reposent, en psychologie cognitive, sur la distinction classique entre un savoir déclaratif c'est-à-dire l'ensemble des informations indispensables pour générer une action, de production.

L'orthographe étant considérée comme une composante de l'écriture, cette nouvelle tendance, associant l'orthographe à l'écriture, permet, entre autres, la construction progressive du « savoir orthographier » mais encore faut-il lui trouver le temps et les moyens pour la mettre en pratique.

8.3.2.2 Combiner d'une manière prolongée réflexion et mémorisation

Selon Manesse et Cogis (2007 : 142), enseigner l'orthographe lexicale est une opération qui consiste à constituer un dictionnaire mental. « *Pour respecter l'orthographe lexicale les élèves doivent souvent « s'orienter » de multiples manières en se repérant grâce à la prononciation, la fréquence, l'analogie, la famille lexicale, la signification...* ». Ils doivent pour ce faire, procéder à « *un entraînement soutenu à la lecture, par laquelle s'accroît le dictionnaire des formes visuellement perçues et emmagasinées.* ». S'opère ainsi une forme de corrélation entre l'activité de lecture et l'apprentissage de l'orthographe lexicale.

Les auteurs ajoutent que les problèmes d'orthographe sont la conséquence d'une mauvaise lecture « *l'ont fait aussi, grâce à nombre d'études, la corrélation forte qui existe entre la pratique de la lecture régulière et la maîtrise de l'orthographe lexicale. L'élève mauvais orthographe est souvent celui qui ne s'est pas bien débrouillé de son entrée en lecture.* » (op. cit. p. 87), et visent par cet approche un apprentissage spécifique de l'orthographe où des activités d'entraînement, de mémorisation et de réflexion sont combinés.

8.3.2.3 Au plan psychologique

Pour améliorer les compétences linguistiques de l'apprenant, il faut d'abord les mettre en confiance « *lutter contre le sentiment de culpabilité dont on connaît le caractère inhibiteur : l'élève peut avoir tendance à éviter d'écrire quand ce n'est pas imposé, mais il peut aussi écrire n'importe comment, par excès d'angoisse ou par démission tant la passivité est une autre composante du comportement en situation d'orthographe.* » (D. Lorrot, 1998 : 90)

Notons que bien que ces deux stratégies soient destinées à l'enseignement du FLM, il n'en demeure pas moins intéressant de les adapter au contexte de l'enseignement du FLE.

8.3.2.3.1 Sensibiliser aux erreurs

Comme nous venons de le souligner, pour tirer le meilleur parti de l'erreur, il ne suffit plus de l'indiquer, il faut lui trouver les moyens d'explication et ainsi permettre à l'apprenant de prendre conscience des règles et de la nature de l'infraction à cette même règle comme le préconise Narcy (1992 :346.) « *Sensibiliser aux erreurs, ou les reprendre de façon efficace, impose à l'enseignant d'agir sur l'ensemble du processus de production et non sur ses dernières étapes structuration par simple répétition de la correction de l'enseignant et réarticulation plus proche de la norme* ». Autrement dit, pour profiter de l'erreur, il convient d'abord de changer d'attitude envers elle et la considérer plutôt comme un moyen efficace

pour résoudre les problèmes liés à l'orthographe.

Au terme d'une expérience sur un système de correction conduite par Narcy, les résultats ont permis de constater que la sensibilisation aux problèmes linguistiques réduisait considérablement le nombre d'erreurs que les apprenants commettaient. Le rôle de l'enseignant à ce moment là est très important car il doit à tout moment, mais surtout au moment opportun être attentif aux besoins des apprenants.

La théorie n'étant pas à dissocier de la pratique surtout en milieu universitaire, les apprenants doivent être incités à tirer des connaissances méthodologiques qui traitent de la notion de la norme, de la grammaire, de la différence entre l'usage et le bon usage, des tendances pédagogiques à travers les différentes époques, etc.

8.3.2.3.2 La motivation

La motivation compte parmi les facteurs qui influent le plus sur l'apprentissage d'une langue, « *La motivation ne va pas concerner uniquement l'apprentissage du lexique, mais celui d'une langue dans son entier et de la culture à laquelle elle est liée.* » (C. Cavalla C, E. Crozier, D. Dumarest, 2009 :34.).

En effet, quant il s'agit d'apprendre une langue étrangère, plusieurs facteurs de motivation entrent en jeu et rendent, pour ainsi dire, compte de la complexité de la tâche qu'un enseignant a à choisir l'approche la plus motivante. Gardner et MacIntyre (1993 : 2.) repris parlent de la motivation comme une structure complexe qui réunit trois composantes : « *desire to achieve a goal, effort extended in this direction, and satisfaction with the task* » ce qui correspond à : désir d'atteindre un objectif, efforts déployés dans cette direction et satisfaction à l'égard de la tâche.

Elle est donc à la fois causative car elle a un effet sur l'apprentissage et résultative puisqu'elle peut être influencée par ce même apprentissage. Liée aux attitudes de l'apprenant à sa personnalité, à son âge, à sa personnalité et à sa capacité d'intérioriser ses connaissances etc. La motivation a un rôle central dans ce processus d'apprentissage, Le modèle Spolsky (1989) et de R. Mitchell en collaboration avec F. Myles (2004 :8) met en évidence les principaux facteurs qu'il pense à même de favoriser l'apprentissage. La figure suivante met en exergue ces facteurs.

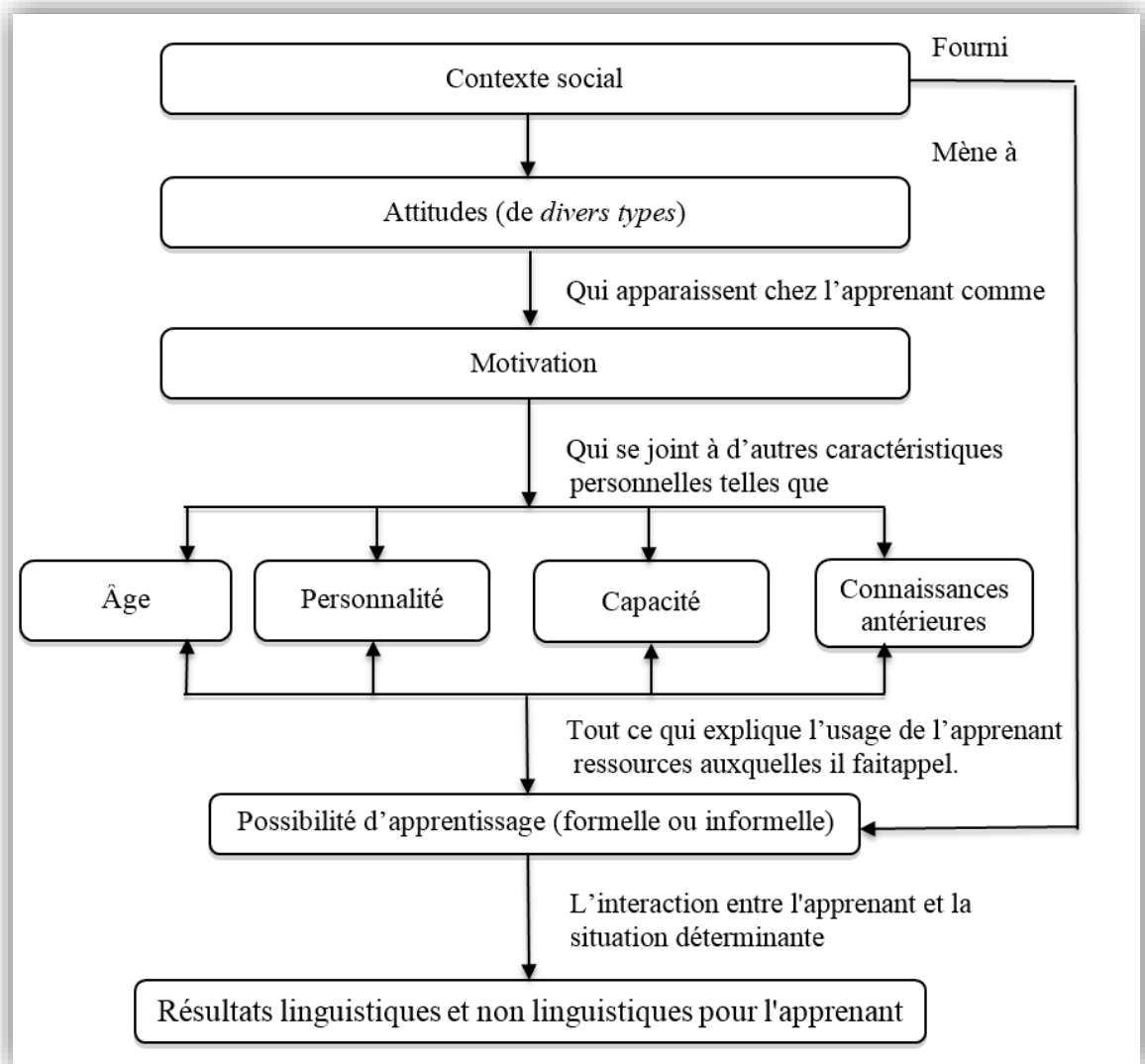


Figure 29. Les facteurs favorisant l'apprentissage (Spolsky, 1989, d'après Mitchell et Myles, 2004 : 8)¹¹⁶

8.3.2.3.3 Gérer des problèmes en situation de production écrite

L'orthographe étant inséparable de la situation de production orale et écrite « *la raison d'être de l'orthographe, ce n'est pas l'orthographe elle-même mais la production -ou la lecture- de textes* » Jean –Pierre Jaffré (2004) auteur de cette citation souligne aussi que les compétences orthographiques dépendent de la compétence de gestion des difficultés inhérentes à la situation de production « *ce qui fait la compétence orthographique d'un individu, c'est sa capacité à gérer des problèmes en situation de production écrite.* »

¹¹⁶Les éléments de cette figure ont été traduits de l'anglais et vérifiés auprès de spécialistes en langue anglaise.

Angoujard (1994 :14), quant à lui, il insiste sur la nécessité de la mise en œuvre progressive de l'orthographe dans les rédactions « *la connaissance orthographique, indispensable, ne constitue cependant pas un objectif en soi. Son acquisition est au contraire très précisément finalisée, elle n'a d'intérêt qu'en relation d'interdépendance avec la seconde composante de l'apprentissage : l'élaboration et la mise en œuvre d'une stratégie de production d'écrits conformes à l'orthographe.* » (op. cit. p. 13). Présentant de nombreux avantages, la démarche préconisée, précise les circonstances de construction des connaissances orthographiques et ce, bien qu'elle exige de l'apprenant la gestion des opérations qu'il y a lieu d'impliquer dans la production en abordant l'orthographe comme un système dominé par une régularité fonctionnelle.

8.3.2.3.4 Correction de l'erreur

Avant toute correction, il est nécessaire que l'enseignant dispose, au préalable, des critères pour choisir l'erreur à corriger, c'est d'ailleurs là un des intérêts de l'élaboration d'une typologie. Qu'elle soit interlinguale ou intralinguale, d'ordre lexical phonétique ou morphosyntaxique, seule l'approche est déterminante pour un meilleur rendement. R. Ellis (2009 : 97-107) propose pour juger du niveau de difficulté d'un élément linguistique, six questions qui peuvent aider à élaborer une stratégie d'apprentissage, les questions sont les suivantes :

1. L'élément linguistique est-il porteur de sens ?
2. L'élément linguistique se trouve-t-il fréquemment dans l'usage courant ?
3. L'élément a-t-il une structure simple sans dépendance à d'autres éléments ou structures ?
4. La règle qui s'applique à cet élément est-elle simple, courte, intelligible et claire. ?
5. La règle qui s'applique à cet élément est-elle fiable c'est-à-dire qu'elle ne comporte pas ou peu d'exceptions ?
6. Existe-t-il une structure ou une règle similaire dans la L1 de l'apprenant ?

Intervient par la suite toute une stratégie de correction qui s'appuie essentiellement sur trois types de rétroaction corrective que D. Guenette (2013 : 935-966.) résume dans le tableau suivant :

Rectification (Fournir la forme correcte)	
Avec explication métalinguistique	Sans explication métalinguistique
Incitation (inciter l'apprenant à s'auto corriger par la voie de commentaires, de questions ou d'autres techniques)	
indice métalinguistique Erreurs codées, identification de la catégorie d'erreur à l'aide d'un code. Erreurs soulignées et accompagnées d'explication.	Sans indices métalinguistiques Erreurs non codées- indication de l'erreur mais sans précisions sur la catégorie soulignement, encerclement, indication dans la marge, décompte des erreurs, utilisation de flèches, etc.
Reformulation Réécriture en parte du texte de l'élève dans le but de lui fournir un modèle avec lequel comparer sa production.	

Tableau 36. Les types de rétroactions correctives à l'écrit

Sur le plan pratique les propositions préconisant l'incitation ainsi que les rectifications sont à même de régler les problèmes rencontrés, la première parce qu'elle permet à l'apprenant de se poser des questions sur la langue et de vérifier ses hypothèses et la seconde, comme l'ont démontré des études récentes menées, entre autres par S.Gass, et L. Selinker (2001) permet de corriger voire s'atocorriger. Que ce soit l'une ou l'autre, le choix ne doit s'opérer qu'en termes d'efficacité selon le type d'erreur à corriger mais aussi selon le niveau atteint en L2.

8.3 Propositions de correction des erreurs phonétiques

Plusieurs procédures de remédiation pour pallier les productions inopportunes typiques au aprenant d'un lange étrangère sont à envisager. Il s'agit dans notre cas d'erreurs fossilisé

imputable le plus souvent à un défaut ou à excès de tension¹¹⁷ que l'on rencontre dans les unités sonores segmentales, les groupes rythmiques successifs, les syllabes, etc. Ces productions typiques aux étrangers s'exprimant en français sont à prendre en considération et à installer dès les premiers contacts avec la langue enseignée.

8.4.1 Installation des compétences phonologiques

Plus observable que tout autre aspect du langage, la prononciation est l'aspect physique et affectif de la langue étrangère. Kloster (1970 : 221-225) propose de mettre l'accent sur la prise de conscience de l'apprenant des différents mécanismes qui gèrent l'acte de parole. Le rôle de l'enseignant est donc primordial pour développer cette conscience. « *Le fait que l'articulation d'une langue parlée se produit d'une façon inconsciente ne nous empêche nullement de nous demander si, pour bien parler une langue étrangère, il est utile de connaître, dans les grandes lignes, les positions et les mouvements des organes de la parole* ». La question ici c'est de savoir si le cours préparatoire prépare bien les élèves à articuler l'arabe, notamment l'arabe scolaire, celui qui sert à lire et à écrire. Pour aller plus loin, la prise de conscience précoce de ces mécanismes et la maîtrise de certaines compétences phonologiques, entre autres, notamment en L1 s'avèrent indispensables car elles permettent à l'apprenant de se focaliser sur la forme orale prononcée ou entendue, la décomposer en unités constituantes c'est-à-dire, en graphèmes, syllabes écrites, etc pour enfin lui attribuer la forme écrite qui lui correspond.

Selon le même auteur, il importe que l'enseignant de langue vivante ait lui-même cette conscience de la physiologie de l'acte de parole pour aider l'apprenant, par l'entraînement, à prendre conscience du processus phonatoire propre à sa langue par opposition à sa langue maternelle et ainsi lui faire s'approprier les structures sonores. Il faut alors lui permettre d'avoir « *conscience de l'écart entre les systèmes sémiotiques majeurs d'une langue source et d'une langue cible, permettra à l'enseignant une meilleure planification des possibilités d'erreurs* »

L'entraînement en question, consiste à établir une perception et une sensibilité (feedback Kinesthétique) pour faire évoluer progressivement l'apprenant vers l'anticipation et ou la correction immédiate (feedback articulaire). Cette attitude qui se traduit par une activité d'imitation permet d'ancrer certaines habitudes phonatoires.

¹¹⁷ Phénomène physiologique, la tension relève de l'articulatoire qui se produit au niveau des cordes vocales, la lèvre, la langue etc. Voir les travaux de Michel Billières

Le schéma suivant élaboré par Jensen Kloster (1970 :223), définit l'exercice de correction phonétique.

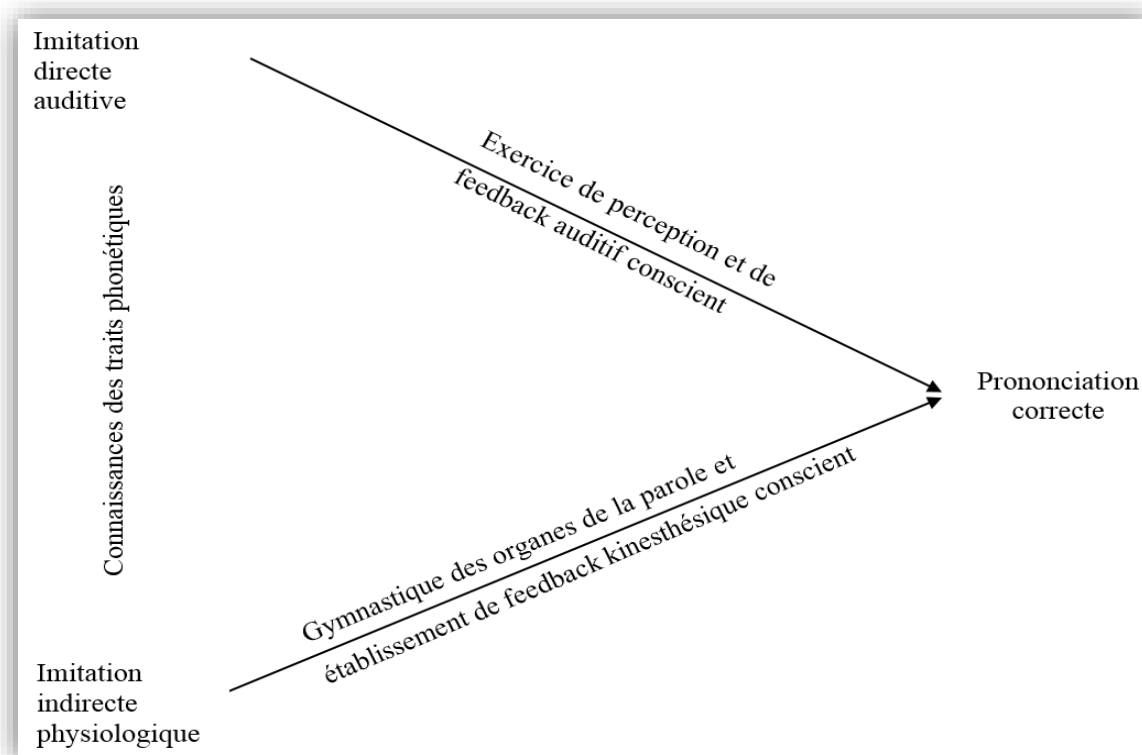


Figure 30. Schéma de correction phonétique d'après Jensen Kloster (1970 :223)

8.4.1.4 La méthode articulatoire (MM)

Simple et précise, elle consiste à prendre conscience, d'une manière explicite, de l'articulation du son pour pouvoir bien le prononcer (connaissance des trait phonétique figure 29).

L'exercice de préparation à la production étant de mise, la gymnastique des organes de la parole (figure 31), par exemple, est tout autant importante. Elle consiste à demander à l'apprenant de faire attention la manière dont il est assis, de vérifier la position des lèvres de la mâchoire inférieure de la partie intérieure de la langue, etc.

Des moyens physiques tels que le crayon peut aussi permettre le déplacement de la langue et ainsi éprouver, entre autres, une sensation d'auto-contrôle de la prononciation.

Notons que cette méthode a été appliquée en pédagogie pendant l'époque soviétique et il serait, à notre avis, intéressant de l'adapter aux programmes algériens qui, somme toute, ne permettent ni dans leurs aspect théorique ni dans leur aspect pratique, de rendre compte de

cette conscience. Cette même conscience ne peut avoir lieu que si on lui applique aussi la méthode articulatoire dont les éléments passent par une comparaison entre les bases articulatoires de la L1 et la L2.

La figure suivante développée par Michel Billières dans *Phonétique corrective en FLE*, présente les grandes lignes de la méthode verbo-tonale qui à notre avis peut être combinée avec la méthode articulatoire.

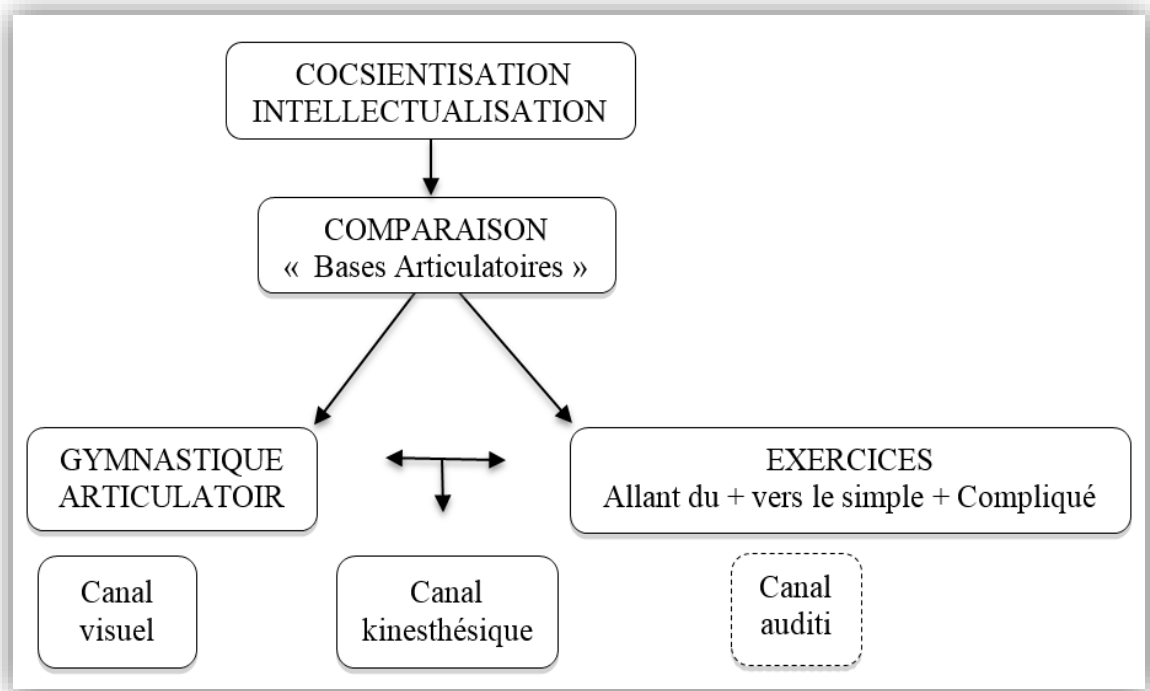


Figure 31. Schéma de la méthode verbo-tonale

Cet élément de l'enseignement, nous l'avons compris en parcourant les manuels scolaire, est négligé voire inexistant, c'est d'ailleurs aussi le cas de langue arabe où il n'est jamais question, à aucun moment, d'aborder ce genre d'apprentissage.

Cela dit, les programmes proposés au niveau universitaire offrent la possibilité d'aborder cette forme d'apprentissage mais, ils demeurent, preuve à l'appui, un échec cuisant car ne parvenant que tardivement et pour cause, la fossilisation ou presque de l'erreur.

En tant qu'enseignants, nous assistons souvent à une sorte de blocage qui se traduit par la résistance à intérioriser divers enseignements, alors même qu'ils auraient pu être réglés au tout début de la découverte de la langue.

Cependant, il convient aussi de dire que les résultats qu'il y a lieu de constater dans notre corpus sont en partie en adéquation avec la formation faible voir superficielle qu'un

enseignant reçoit en phonétique. Notons, à cet effet, que les programmes officiels n'en font allusion que très rarement.

Selon Polivanov (1931) et Troubetzkoy (1949), l'individu est sourd en entendant une langue étrangère. Certes, Il ne s'agit pas là d'une surdité pathologique, mais d'une surdité phonologique (Gaillard, P., Billières, M., & Magnen, C. 2007 : 38) (théorie du crible phonologique) qu'il faut rééduquer par ce que les spécialistes s'accordent à appeler : méthode verbo-tonale (figure 23). Cette stratégie est beaucoup plus à mettre en œuvre dans des activités de correction afin de reconditionner l'audition, (Vigner. 2004 :97). « *il convient d'articuler en même temps à une réflexion sur la dimension communicative des apprentissages linguistiques. Les étudiants doivent apprendre à échanger, à interagir, entre eux et avec l'enseignant, construire une compétence de communication en rapport avec une compétence linguistique* ». Comme le stipule R. Renard (1971 :22), trois moyens sont recommandés : le choix d'un schéma prosodique favorable, une meilleure combinaison de son, la correction de la prononciation par le maître. La correction phonétique (Billières 2014), quant à elle, repose sur :

1. une sensibilisation progressive aux spécificités sonores de la L2 ;
2. l'utilisation d'un ensemble de procédures de remédiation ;
3. Les procédés de remédiation doivent être comprises et maîtrisées par le maître.

D'autre part, et contrairement à ce qui se fait en matière d'apprentissage de l'anglais, considéré aussi comme langue étrangère, il semble bien que les méthodes telles que la méthode de l'audition de modèles ne soit pas prise en considération ailleurs qu'à l'université. Cette méthode comme son nom l'indique, repose sur l'écoute d'un modèle et la répétition des apprenants et il serait, à notre sens, judicieux de la combiner aux deux méthodes précédentes, au moins au cycle primaire et ce, quand bien même, le temps consacré au français (v. supra.chapitre.4) soit, à notre sens, insuffisant.

Synthèse

Nous l'avons vu dans le troisième chapitre consacré à la méthodologie côté algérien, le contenu des programmes des trois cycles, bien qu'il offre des possibilités d'apprentissage (premier et second cycle) et de remédiation (second et troisième cycle), n'est pas à même de régler les problèmes que l'on a rencontrés dans notre corpus au point où il est à se demander si les manuels des différents cycles sont réellement basés sur l'approche par les compétences (v. *supra*. p. 107) ; si la réponse est oui, les enseignants, en raison de leur manque de formations sont-ils capables d'enseigner selon cette même approche ou encore disposent-ils des moyens et outils pédagogiques qui facilitent l'application des différents programmes ?

Dans ce chapitre, consacré aux préconisations destinées à renouveler la réflexion sur l'enseignement-apprentissage du français, nous ne prétendons pas pouvoir apporter des solutions ni encore moins répondre aux questions qui demeurent, hélas, en suspens. Toutefois, nous avons souhaité mettre à contribution les préconisations qui correspondent le plus aux catégories mises en œuvre dans le quatrième chapitre et plus particulièrement les problèmes d'ordre phonétique responsables, pour la plupart, des déficiences orthographiques relevées et répertoriées.

Ces mêmes erreurs qui se manifestent souvent sous formes de malentendus sémantiques (contre-sens et non-sens), nous l'avons souligné, sont non seulement la conséquence des propriétés intrinsèques à la langue française mais aussi au phonétisme de la langue arabe ; c'est d'ailleurs pour cette raison que les graphies erronées doivent être recherchées dans les phénomènes d'interférence phonétique et ce, dès les premiers contacts avec la langue.

À cet effet, nous avons proposé un plan d'action qui propose de mettre à contribution deux méthodes qui ont fait leurs preuves dans le domaine de l'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère, en l'occurrence la méthode articulatoire qui permet de corriger les problèmes d'ordre phonétique responsables des erreurs relevées et la méthode verbo-tonale qui permet à l'apprenant de travailler ses propres gestes articulatoires afin de pouvoir produire correctement les sons perçus..

Certes, les quelques stratégies que nous avons développées dans ce chapitre, ne sont pas les seules à devoir être exploitées ; combinées à d'autres stratégies et adaptées au contexte algérien, ils sont, à notre sens, à même de contribuer à régler les problèmes les plus saillants que l'on a rencontrés dans notre corpus. .

CONCLUSION GÉNÉRALE

ET

PERSPECTIVES

« Tout apprentissage est une source potentielle d'erreur et il n'y a pas d'apprentissage sans erreur ». (Cuq 2002 : 389)

Après plus de neuf ans consacrés à l'élaboration de ce travail de recherche, arrive le moment de faire le bilan et d'en tirer, enfin, les conclusions.

Nous avons déjà dans notre mémoire de magister, dédié aux indices de l'insécurité linguistique, pu entrevoir toute la complexité d'une analyse linguistique portant sur une langue dite étrangère. Nous avons aussi remis en question les compétences scripturales des candidats à l'emploi d'enseignant de la langue française et les éventuels impacts sur l'apprentissage du français scolaire en Algérie.

Nous avons également évoqué l'intérêt de poursuivre notre investigation avec un corpus plus significatif à même d'expliquer toute la difficulté que représente l'apprentissage d'une langue.

Il ressort ainsi de ce "long périple" une thèse en huit chapitres conciliants, pour des raisons de cohésion, une partie théorique avec une seconde que nous avons voulue pratique en tout point.

La première partie composée de quatre chapitres a été l'occasion de relater l'historique de la recherche, d'annoncer la problématique, la nature de l'objet à analyser, la méthodologie de la recherche ainsi que l'intérêt (l'utilité pratique) et les objectifs de cette entreprise. Il a aussi été question dans cette partie de mettre en évidence toute la littérature en lien avec le sujet pour enfin passer en revue l'ensemble des travaux de recherche, d'intérêt commun, qui ont précédé le nôtre. Du point de vue méthodologique, nous croyons avoir montré, dans la première partie de cette thèse, la nécessité et l'intérêt d'un travail linguistique basé sur un corpus outillé à même de répondre à nos objectifs et à nos attentes.

La deuxième partie a été consacrée à l'objet d'étude proprement dit. Il a été question de décrire le corpus, qui représente à lui seul pas moins de 270 copies d'examen de français, des difficultés auxquelles l'on s'attendait, de la présentation des catégories mises en œuvre pour l'analyse des erreurs et l'élaboration d'une typologie propre au corpus, de l'analyse quantitative des faits de langue constatés et de l'interprétation des résultats. Enfin, nous avons terminé, cette seconde partie, par un dernier chapitre que nous avons dédié à quelques orientations d'ordre pédagogique.

Somme toute, l'objectif ultime de ce travail a été de réaliser une série de considérations autour de l'analyse des erreurs appliquées aux apprenants algériens du français langue étrangère.

À partir de la construction du corpus, notre étude s'est voulue une analyse comparative et détaillée des classifications d'erreurs, l'explication des mécanismes psycholinguistiques conduisant à la production et enfin les possibilités de traitement.

Dans une perspective interdisciplinaire, identifier l'erreur, la répertorier, déterminer sa fréquence, déceler les causalités réelles de sa manifestation sont autant de pistes d'analyses qu'il faut développer pour le traitement des erreurs en production.

Toutes les études menées jusqu'à lors ont fait état de la complexité d'une classification nette et précise et pour cause, les multiples facettes de l'erreur et les différents angles sous lesquels il faut la traiter. C'est d'ailleurs là l'une des raisons qui ont fait que cette recherche ait pris autant de temps.

Nous avons, pour l'identification et l'analyse de l'erreur, opté pour une démarche éprouvée en sciences du langage et qui consiste à établir des variations et des écarts par rapport au français standard. Une méthode qui passe par un protocole strict, fondé sur l'observation de tout ce qui touche de près ou de loin à l'erreur. Notre linguistique, nous l'avons précisé dans le chapitre consacré à la méthodologie, est de type dictionnaire plus

grammaire ; sans se rattacher à une linguistique de type lexique-syntaxe au sens où l'entend Maurice Gross.

Le corpus que nous avons recueilli s'étale sur six ans et reflète toute notre volonté de poursuivre cette étude sur le plan diachronique, entre autres. Nous avons pour l'approcher adopté, cette fois-ci, une méthode qui repose sur le présupposé que cet ensemble de textes hétérogènes (270 copies) est le produit d'un « archi-locuteur », c'est-à-dire d'un unique sujet parlant-énonçant (écrivain) collectif (v. *supra*. p. 65). Autrement dit, les erreurs ainsi déterminées sont considérées comme le produit d'une seule personne, un seul apprenant dans notre cas.

L'apprentissage d'une langue étrangère donne lieu à l'apparition d'écarts linguistiques dus à la complexité de la règle touchant l'emploi de l'élément linguistique en question (erreurs intralinguales)¹¹⁸; et que l'on impute aussi à l'interlangue.

Chaque enseignant d'une langue seconde sait que le processus d'apprentissage et l'acquisition d'une langue étrangère est un ensemble complexe fait de succession de stades à découvrir, à intérioriser et à utiliser en tant qu'instrument de communication. Dans ce processus, l'apprenant acquiert une série d'outils grammaticaux, lexicaux, fonctionnels et culturels, et développe des stratégies d'apprentissage lui permettant de développer sa compétence linguistique et communicative. L'apprenant, doit surmonter de nombreux obstacles, et c'est précisément cette difficulté qui devrait le motiver pour continuer.

Notre travail se penche sur la question afin d'accompagner l'apprenant dans cette voie ; pour cela, nous avons soulevé le questionnement sur l'adéquation des méthodes et les matériaux utilisés en classe et l'utilité de l'erreur pour au moins un travail de rétroaction corrective.

Notons que l'erreur, et plus précisément en didactique des langues, reste pertinente dans la mesure où l'on s'attend à la cibler et à l'appréhender en tant qu'indicateur dans une perspective didactique et ce, lors des tâches de corrections. Néanmoins, le dépouillement et l'analyse du corpus collecté, soulève des difficultés, à la fois théoriques et pratiques quant au classement des différentes erreurs et ce, dans une typologie claire et facile d'accès et qui plus est, en cerne tous les contours.

L'erreur (graphique) étant multidimensionnelle, quelles sont donc ces dimensions ? Conscients de cet état de fait, nous avons, pour une première approche interprétative de l'erreur, fait abstraction de la conception fonctionnelle qui considère comme erronée toute

¹¹⁸ Notons à cet effet, que même les natifs de langue française sont victimes de la complexité de la langue française.

unité lexicale "inadaptée" au contexte, pour nous intéresser uniquement à la forme et ce, pour toutes les classes d'erreurs déjà identifiées et classées dans les travaux qui ont précédé le nôtre. Ainsi, en nous intéressant, par exemple, à l'erreur lexicale, nous lui avons alloué, comme à toute autre erreur, la même particularité d'indicateur du niveau de langue atteint et ce, en corrélation avec la méthode d'apprentissage. Notons que le niveau de langue atteint correspond dans la terminologie des manuels d'accompagnement au profil de sortie par opposition au profil d'entrée.

Cela dit, nous nous sommes vite rendu compte que notre typologie présentait les mêmes lacunes que les précédentes et qu'elle devait aussi prendre en considération les erreurs concernant les autres aspects de la langue, fonctionnels, entre autres.

De ce qui précède, nous pouvons penser que l'analyse des erreurs a cessé d'être utilisée comme méthode d'analyse lors de l'étude du phénomène de l'acquisition d'une langue étrangère, mais ce n'est pas le cas. La vérité, c'est que ce type d'analyse s'est progressivement adapté au fil du temps, conformément aux progrès de la recherche en linguistique et en didactique des langues. Les premières études ont été spécifiées dans la formation de différentes taxonomies d'erreurs grammaticales.

Ainsi, nous trouvons des recherches qui sont une succession de calculs d'erreurs, selon une classification antérieure, mais, avec le temps, les critères pour l'élaboration de taxonomies (qui étaient non seulement linguistiques, développés sous d'autres principes tels qu'étiologique, communicatif, pédagogique, pragmatique ou culturel) ont connu l'apparition de l'idée de compétence communicative. De nombreux travaux sont allés au-delà de l'analyse de simples erreurs linguistiques ; néanmoins, dans le domaine du FLE, nous devons toujours relever le défi de développer des études exclusivement consacrées aux conflits de nature communicative, pragmatique ou et culturels.

Outre les problèmes intrinsèques à la langue française qui posent problème même aux natifs, l'analyse des erreurs que nous avons effectuée a révélé que, même à ce niveau dit avancé, les correspondances grapho-phonétiques ne sont pas encore maîtrisées de telle sorte qu'il y a lieu de croire que les programmes sont passé outre la conscience phonologique permettant de manipuler les sons. Les erreurs que nous avons relevées sont en partie la conséquence de cette défaillance et se manifestent sous formes d'une mauvaise correspondance phonème / graphème et ce que ce soit en orthographe lexical ou en orthographe grammaticale. Ceci en raison de l'âge de l'élève lors de la découverte de la phonologie du français

Sur le plan lexical, nous avons déterminé des problèmes de mots oubliés, mal orthographiés, d'un registre inapproprié, de permutations, de lapsus calami ou encore des mots impropres à la situation de communication. Les erreurs les plus saillantes concernent l'aspect phonétique de la langue et se manifestent sous forme de segmentations, de permutation d'accents phonétique oubliés ou erronés, de redoublement de consonnes, de restitution des sons mal entendu à notre sens, de "h" diacritique oublié ainsi que des erreurs de graphie des voyelles, de consonnes doubles, etc. Ces erreurs, nous pouvons les expliquer en partie par une mauvaise perception des sons.

Notons que les moments où les apprenants sont en contact avec langue se limitent aux heures de cours consacrées à l'apprentissage du français et la terminologie souvent nouvelle des différents modules "techniques" posent souvent des problèmes car l'oreille des apprenants n'y est pas trop habituée.

Au plan morphologique, les erreurs sont tout aussi importantes et se manifestent par des erreurs de genre, de nombre, des erreurs qui touchent l'accord du verbe, de l'adjectif, des participes, de choix erroné de conjonctions, de prépositions, d'articles, définis et indéfinis, etc.

Le problème le plus récurrent qui touche même les copies d'un assez bon niveau concerne l'emploi des temps, la confusion quant à l'emploi des différents modes : l'indicatif à la place du subjonctif ou vice-versa. La variation dans l'emploi de temps et des modes est tout aussi remarquable et reflète une méconnaissance des règles qui les régissent. Ces difficultés sont présentes dans tout le corpus, ce qui conforte l'idée d'archi-locuteur.

Au plan syntaxique, hors le non-respect de l'ordre normal de la phrase (SVO), la place de l'adjectif par rapport au sujet auquel il est joint et qui peut se répercuter sur le sens souhaité, l'ajout de parties inutiles, la mauvaise substitution lexicale et grammaticale, les problèmes de continuité structurelle et actantielle, le problème qui a le plus été constaté est celui de l'omission ou de la confusion de la ponctuation, ce qui souvent a eu pour conséquence, au niveau des séquences phrastiques, la désorganisation expressive et logique des idées. C'est là l'une des raisons qui ont fait que l'erreur ne soit pas toujours facile à situer ni à interpréter.

En ce qui concerne l'apparition de ces trois catégories d'erreurs dans les copies, il est intéressant de souligner que, contrairement aux autres études, notre corpus renferme un nombre d'erreurs très élevé, pour ne pas dire exagérément élevé. Les types et formes d'erreurs sont tout à fait supérieurs aux autres études.

Nous l'avons souligné, l'apprentissage d'une langue étrangère révèle des écarts linguistiques inhérents à langue, toutefois des facteurs externes en sont en partie la cause.

Notons que dans la plupart des cas, l'apprentissage "en terre étrangère" se déroule dans un contexte institutionnel et non d'immersion. Dans ce cas, l'apprenant est susceptible de transférer les règles de la langue source à la langue cible. Cela dit nous avons pu déterminer, à des degrés différents, que les erreurs collectées affectent tous les traits de la langue ou du moins, ceux mis en œuvre dans notre typologie. Ces données corroborent nos hypothèses.

Pour aller plus loin, la réalisation des procédés qui permettent la description puis l'explication des phénomènes inhérents à l'apprentissage dépend considérablement de la façon par laquelle on l'aborde. Une étude sur l'écart entre la performance et la norme linguistique ne peut pas faire abstraction de la dimension contrastive du rapport entre langue maternelle (LM) et langue étrangère (LE). L'analyse du substrat de la L1 dans la construction de l'interlangue est donc nécessaire si l'on veut cerner les contours de l'apprentissage d'une langue cible.

Dans cette perspective, beaucoup d'écarts par rapport à la norme doivent être pris en considération, mais encore faut-il les cibler et les faire correspondre à une stratégie à même de permettre de les investir en classe.

Beaucoup d'écarts par rapport à la norme doivent être pris en considération à commencer par les différences notables entre les deux systèmes, phonologique, entre autres, qui comme nous l'avons vu en découvrant le programme de l'éducation nationale algérien, en particulier celui du primaire, n'accorde pas beaucoup d'importance à cet aspect de la langue qui, force est de croire et en raison du volume horaire limité à quelques heures par semaine, ne suffit pas pour une bonne maîtrise des sons du français.

Nous ne pouvons donc, que valider l'hypothèse selon laquelle les réussites d'expression de nos étudiants, leurs ambitions non satisfaites et leurs difficultés les plus évidentes sont – toutes choses égales par ailleurs – à porter au crédit et au débit des programmes qui, pour plus d'efficacité, devraient être réactualisés. C'est d'ailleurs, pour cette raison qu'il convient d'exploiter des méthodologies nouvelles capables de concilier savoir linguistique et dimension sociolinguistique. Pour ce faire, nous insistons sur les méthodes éprouvées dans ce domaine, en Russie et ailleurs, bien que souvent considérées comme extrêmes.

D'autre part, apprendre une langue étrangère implique un processus cognitif qui dépasse les limites du linguistique, puisque la langue et la culture ont toujours été intimement liées. La langue, en plus de rendre possible et de faciliter la communication, sert de moyen d'acquisition des connaissances. L'apprenant ne peut pas nommer ce qu'il ne sait pas, de la même manière que la plupart des connaissances qu'il a acquises non pas à cause de sa propre expérience, mais parce que la langue les a codifiées.

La perspective multimédia est aussi à envisager pour réduire voire pallier les interférences de la langue maternelle responsables en partie de l'erreur en L2. Notons que les établissements sont équipés de salles multimédia, mais encore faut-il adapter les programmes à cet effet, prévoir des formations pour les enseignants, réduire le nombre d'élèves par classe mais surtout consacrer plus de temps et de moyens à l'apprentissage des langues étrangères. Certes, les officiels¹¹⁹ ont appuyé et appuient toujours ces préconisations mais il semble bien que cette volonté d'aller de l'avant n'a pas suffi à changer le cours des choses. D'où la nécessité de remettre en question les moyens mis en œuvre et procéder aux ajustements nécessaires pour pallier les lacunes que notre typologie d'erreurs a pu mettre en lumière.

La question de la révision des programmes est déterminante. Nous avons démontré dans la partie dédiée à la phonétique, parent pauvre du cursus, que l'écart entre la performance et la norme ne peut pas ne pas tenir compte de la dimension contrastive de l'erreur. La prise en compte du substrat de la L1 dans la construction de l'interlangue est donc nécessaire si l'on veut cerner les contours d'un apprentissage d'une langue cible. À cet effet, de toutes les caractéristiques de l'interlangue, l'une des plus importantes est le mécanisme de fossilisation, un phénomène par lequel l'apprenant a tendance à conserver dans les formes, règles, sous-systèmes erronés, de sa langue maternelle de façon récurrente dans les différentes étapes d'apprentissage et dans lesquelles ces schémas doivent être surmontés.

Nous avons aussi constaté que les stratégies d'apprentissage adoptées dans le système éducatif algérien conduisent souvent à de réelles hyper-généralisation du fonctionnement de la langue française en particulier chez les apprenants n'ayant pas une compétence communicative fonctionnelle leur permettant de gérer des situations d'apprentissage et de les appliquer dans de la vie quotidienne. Ils sont sans expériences linguistiques extrascolaires. Nous pensons donc que les erreurs doivent être considérées comme des éléments caractéristiques de la langue de l'apprenant, qu'elles sont inévitables, et que le processus d'apprentissage doit les impliquer dans la formulation, la vérification ou la réfutation d'hypothèses concernant les objectifs à atteindre en matière d'enseignement / apprentissage. Nous proposons aussi, par l'exercice de l'autoévaluation et de la conscientisation, d'adapter le contenu de l'enseignement de manière à éviter la fossilisation de l'interlangue. À cet effet, quelques éléments de notre typologies peuvent être exploités.

¹¹⁹Discours inaugural lors de l'installation de la Commission nationale de Réforme du système éducatif (samedi 13 mai 2000, au Palais des nations, Alger).

Pour le cas de nos informateurs destinés à l'enseignement du français, nous avons constaté que, dans les productions réalisées, les erreurs grammaticales et structurales sont en partie dues à l'interférence de la L1. Le transfert de la L1 sur la L2 est considéré comme un aspect négatif d'autant plus que nos informateurs sont considérés comme ayant atteint un stade avancé dans l'apprentissage du français. Nous avons souligné, que les programmes du cycle primaire, offraient, en apparence, un large panel de moyens qui permettent de remédier aux lacunes détectées dans le corpus. Le constat étant fait, il convient de les développer et de revoir le mode d'administration des programmes du cycle primaire. Nous entendons dire par cela : le nombre d'heures consacré à l'enseignement et les moyens mis en œuvre multimédias, entre autres.

Enfin, pour une perspective didactique, l'analyse des erreurs présente un intérêt certain dans la mesure où elle constitue un support de réflexion qui permet de déterminer le niveau atteint des apprenants et les difficultés auxquelles il faut, à tout prix, trouver des solutions.

En nous intéressant à l'erreur, nous avons voulu démontrer les difficultés qu'on peut rencontrer lors de la classification des erreurs, les interprétations qui peuvent en découler et surtout toutes les difficultés que peut engendrer l'apprentissage d'une langue étrangère.

Face aux nombreuses difficultés langagières et à l'inexistence de stratégies à même de pallier les lacunes que nous rencontrons dans les copies d'examen, il semble bien que l'étudiant soit livré à lui-même et gère, tant bien que mal, son apprentissage du français. En effet les moyens qu'il déploie pour pallier ses propres lacunes semblent dérisoires face à l'inexistence d'une ou de plusieurs stratégies qui, de ce fait, accusent, dans le meilleur des cas, un décalage entre le niveau de l'oral et celui de l'écrit.

L'acquisition du langage comme l'explique Agnès Florin, (1999 : 63, 64), suppose « *l'acquisition de règles en adéquation avec la forme linguistique et les contextes spécifiques ainsi que la construction d'un répertoire de conduites langagières* ». Mais, il n'en demeure pas moins important d'adopter une méthode éclectique capable de combiner des stratégies qui garantissent une meilleure efficacité dans le domaine de l'enseignement apprentissage des langues et ce, en tenant compte de ce que peuvent apporter des typologies d'erreurs comme la nôtre.

Pour notre part nous comptons ne pas nous en tenir à cette typologie car elle ne concerne qu'un groupe parmi d'autres qu'il faut explorer. Nous pensons, en fait, que d'autres types d'erreurs peuvent aider à développer cet essai de typologie et ainsi l'enrichir d'interprétations que nous pensons utiles à de nouvelles démarches et approches pédagogiques.

D'autre part, notre corpus a aussi permis d'entrevoir des perspectives de travail sur, entre autres, la variation diachronique, diatopique, diaphasique, diastratique et diamésique qui, par essence, se sont intéressées à l'aspect phonologique et syntaxique de la langue que nous avons abordé sous l'angle de l'erreur.

Certes, nous n'avons pas la prétention d'avoir trouvé la parfaite typologie et encore moins une typologie universelle capable de définir d'une manière exacte tous les problèmes rencontrés dans notre corpus, mais il nous semble important de souligner que l'aventure que nous avons entreprise il y a de cela neuf ans a renforcé notre conviction quant à la possibilité de changer le cours des choses et ce, même si ce travail, que nous estimons conquis, soit loin d'être bien maîtrisé. .

BIBLIOGRAPHIE

Dictionnaires

- CHARAUDEAU, Patrick et MAINGUENEAU, Dominique. *Dictionnaire d'analyse du discours*, Paris, Seuil, 2002.
- DUBOIS, Jean, et autres. *Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage*, Paris, Larousse-Bordas/HER, 1999.
- DUBOIS, Jean. *Dictionnaire de linguistique*, Paris, Larousse, 1973.
- DUCROT, Oswald et SCHAEFFER Jean-Marie. *Nouveau dictionnaire encyclopédique des sciences du langage*, Éd. du Seuil, 1972.
- *Le Grand Robert de la langue française : dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française* de Paul Robert [Version électronique]. Deuxième. Edition. Dirigé par Alain Rey, 2001.
- YADOLAH, Dodge, *Statistique, dictionnaire encyclopédique*, Suisse E. Springer, 2002.

Ouvrages

- ABDOU ELIMAM, Abdeldjalil. *Le français langue Seconde d'Enseignement (Repères théoriques et didactiques pour la formation de formateurs)*, Éd. ILV, 2012.
- ADAM, Jean-Michel. *La linguistique textuelle, introduction à l'analyse textuelle du discours*, Ed. Armand colin, Paris, 2008.
- AGNES, Florin. *Le développement du langage*, Éd. Dunod, Paris, 1999.
- ALLAL, L. *Acquisition de l'orthographe en situation de classe*, in RIEBEN, FAYOL et PERFETTI. *Des orthographes et leur acquisition*, Éd. Delachaux et Niestlé, 1997.
- ANGOUJARD, A. *Savoir orthographier*, Éd. INRP/Hachette, 1994.
- ARABYAN, Marc. *L'École des lettres collège*, numéro 12, spécial orthographe, mai 1990
- ASTOLFI, Jean-Pierre. *L'erreur, un outil pour enseigner, Pratiques et enjeux pédagogiques*, Paris, Éd. ESF, 1997.
- AUROUX, Sylvain. *Histoire des idées linguistiques, III, L'hégémonie du comparatisme*, Sprimont, Éd. Mardaga, 2000.
- BALLY, Charles. *Linguistique générale et linguistique française*, Éd. Ernest Leroux,

Paris, 1932.

- BEAUD, Michel. *L'Art de la thèse (1985)*, Paris, La Découverte, 4ème éd., 2006
- BENVENISTE, Emile. *Problèmes de linguistique générale, II*, Éd. Paris, Gallimard, 1974.
- BENZAKOUR, Fouzia et al. *Le français au Maroc : Lexique et contact de langue*, Éd. Duculot Bruxelles, 2000.
- BESSE, H., PORQUIER, R. *Grammaire et didactique des langues*. Paris, Hatier, coll. LAL, 1991.
- Blanche–Benveniste Cl. Chervel Hervel A., *L'orthographe*, Éd. Maspero, Paris, 1969.
- BLANCHET, P. *Légitimer la pluralité linguistique*, Lambert P., Millet A., Rispaill M., Trimaille C. *Variations au cœur et aux marges de la sociolinguistique – Mélanges offerts à Jacqueline Billiez*, Paris : L'Harmattan, 2007.
- BLANCHET, Philippe. *La pragmatique : D'Austin à Goffman*, Edi. Bertrand-Lacoste, Paris, 1995.
- BOYER, Henri. *Introduction à la sociolinguistique*, Éd. Dunod, 2001.
- BOYER, Henri. *Plurilinguisme, contact ou conflit de langues*. Paris. L'Harmattan, 1997.
- BÜHLER, Karl. *Théorie du langage, La fonction représentationnelle (1934)*, traduction française de Didier Samain, Éd. Agone, Marseille, 2009.
- CALVET, Louis-Jean. *La sociolinguistique*, Collect. Que sais-je ?, Paris, 1993.
- CARLOTTI, Anita. *Phrase, énoncé, texte, discours : de la linguistique universitaire à la grammaire scolaire*, Limoges, Lambert-Lucas, 2011.
- CATACH, N. *L'orthographe*, PUF, Que sais-je ? Paris, 1978.
- CATACH, N., Duprez D. Legris M., *L'enseignement de l'orthographe : l'alphabet phonétique international, la typologie des fautes, la typologie des exercices*, Éd. Nathan, Paris, 1980.
- CATACH., N. Duprez D., Legris M. *L'enseignement de l'orthographe : l'alphabet phonétique international, la typologie des fautes, la typologie des exercices*, Paris, Nathan, 1980.
- CAVALLA C., Crozier E., Dumarest D. et al *Le vocabulaire en classe de langue*. CLÉ International, Paris, 2009.
- CHAUDENSON, Robert et CALVET Louis-Jean. *Les langues dans l'espace francophone : de la coexistence au partenariat*, Éd. L'Harmattan Québec, Canada,

2001.

- CHERVEL, André. *Histoire de l'enseignement du français du XVIIe siècle*, Éd. Retz, Paris 2006.
- CLAUDE LEVI-STRAUSS. *Anthropologie structurale*, Paris, Plon, 1958.
- COGIS, D. *Construction des connaissances, langage et orthographe : vers un nouveau contrat didactique*, In : M. Jaubert, M. Rebière, J.P. Bernié (dir.) Actes du Colloque pluridisciplinaire international, *Construction des connaissances et langage dans les disciplines d'enseignement*. CR-Rom. Iufm d'Aquitaine – Université de Bordeaux 2, 2003.
- COGIS, D. *Pour enseigner et apprendre l'orthographe*, Éd. Delagrave, Paris, 2005.
- COHEN, David. *Les Langues chamito-sémitiques, vol. III de J. Perrot, Les Langues dans le monde ancien et moderne*, C.N.R.S, Paris, 1989.
- COLIGNON & Bertier. *Pièges du langage*, Éd. Duculot, Belgique, 1996.
- COSERIU, Eugenio. *Le changement linguistique n'existe pas*. Louvain: Peeters Belgique, 2001.
- COURTES, Joseph. *Analyse sémiotique du discours, De l'énoncé à l'énonciation*, Edi. Hachette, Paris, 1991.
- CUQ, Jean Pierre. *Le français langue seconde. Origines d'une notion et implications didactiques*, Éd. Hachette, 1991.
- D. DUCARD, R. HONVAULT, J.P JAFFRE. *L'Orthographe en trois dimensions*, Éd. Nathan, collec. théories et pratiques, Paris, 1995.
- DABENE, L. *repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues*, Edi. Hachette, 1994.
- DALGALIAN.G. *Ministère de l'Education Nationale. 2005. La refonte de la pédagogie en Algérie. Dés et enjeux d'une société en mutation*, Casbah éditions, Alger, 1981.
- DAVID, J. *Typologie des procédures métagraphiques produites en dyades entre 5 et 8 ans. L'exemple de la morphologie du nombre*. In De Gaulmyn M. M., BOUCHARD, R. et RABATEL A. *Le processus rédactionnel. Ecrire à plusieurs voix*, Éd. L'Harmattan, Paris, 2001.
- DE SAUSSURE, Ferdinand. *Cours de linguistique générale*, Éd. Talantikit, Béjaïa, 2002.
- DEBRENNE, Michèle. *Les erreurs de français des russophones*, Éd. Lambert-Lucas, LIMOGES, 2011.

- DELBECQUE, Nicole .*Linguistique cognitive*, Éd. Duculot, Paris, 2006.
- DERROY, Louis .*L'emprunt linguistique*, Les Belles lettres, Paris, 1956.
- DEVELAY, M. *De l'apprentissage à l'enseignement*. Paris : ESF, 1992.
- DUCARD, Dominique et al. *L'orthographe en trois dimensions*, Éd. Nathan pédagogie, Paris, 1995.
- DUCROT, Oswald .*Les mots du discours*, Éd. Minuit, Paris, 1980.
- DWIGHT WHITNEY, William. *La Vie du langage* (1875), rééd. Jacques Chazaud, Éd. L'Harmattan, Paris, 2010.
- DWIGHT WHITNEY, William. *La vie du langage*, Germer Baillière et Cie, Paris, 1875
- FISHMAN Joshua. *Sociolinguistique*, Éd. Nathan, Paris, 1971.
- FLORIN, AGNES. *Le développement du langage*, Éd Dunod, Paris, 1999.
- FOREL, Claire .*La linguistique sociologique de Charles Bally, Etude des inédits*, Éd. Droz S.A, Genève, 2008.
- FREI, Henri. *La grammaire des fautes, Edition de 2007*, Éd. Presses universitaires de Rennes, 2011.
- GADET, Françoise. *La variation sociale en français*. Éd. Ophrys, Paris, 2004.
- GARDES-TAMINE, J. *La stylistique*, Coll. Cursus, Éd. Armand, Paris, 1997.
- GASS, S.,et L, SELINKER. *Second Language Acquisition, AnintroductoryCourse*, Mahwah, Lawrence Erlbaum Associates NEW JERSEY. n°2, 2001.
- GUIMBRETIERE Elisabeth. *Phonétique et enseignement de l'oral*. Ed Didier/Hatier, 2004.
- GUIMBRETIERE, Elisabeth. *Phonétique et enseignement de l'oral*, Éd. Didier/Hatier, 1996.
- GUMPERZ, John Joseph. *Sociolinguistique interactionnelle : une approche interprétative*, université de la Réunion, Éd. l'Harmattan, Paris, 1989.
- GUMPERZ, John. *Engager la conversation, introduction à la sociolinguistique interactionnelle*, Éd. Minuit, Paris, 1989.
- HAMER. F, Josiqane et Blanc, Michel. *Bilinguisme et Bilinguisme*, Bruxelles, Pierre Mardaga, 1983.
- Hasan A. *En NaHw El Waafii*, Le Caire, Daar El macaarif, 1987.
- HOUSSAYE, Jean. *Le triangle pédagogique. Théorie et pratiques de l'éducation scolaire*, Peter Lang, Berne, 1988.
- JAFFRE Jean-Pierre. *Didactiques de l'orthographe*, Éd. Hachette, Paris, 1992.

- JAFFRÉ, Jean-Pierre. *Compétences orthographiques et acquisition*, in *L'orthographe en trois dimensions*, Éd. Nathan, Paris, 1995.
- JAKOBSON, Roman. *Essai de linguistique générale*, Éd. Minuit, Paris, 1963.
- JEANDILLOU, Jean-François. *L'analyse textuelle*, Ed. Armand colin, Paris, 1997.
- K. Boucher (éd). *Le français et ses usages à l'écrit et à l'oral : dans le sillage de Suzanne Lafage*, Paris, Presses Sorbonne Nouvelle, 2001.
- K.REED, Stephen. *Cognition, théories et applications, traduction d'Etienne Verhasselt et Jane Martin*, Éd. De Boeck supérieur, Paris, 2017.
- KERBRAT-ORECCHIONI, Catherine. *L'énonciation : de la subjectivité dans le langage*, Éd. Armand Colin, Paris, 1980.
- KERBRAT-ORECCHIONI, Catherine. *Les interactions verbales, tome 01*. Éd. Armand Colin, 1990.
- LABOV, William. *Sociolinguistique*, Éd. De Minuit, Paris, 1976.
- LANGSHAW AUSTIN John. *Quand dire, c'est faire*, Éd. Seuil, Paris, 1970.
- LODGE R, Anthony. *Le français. Histoire d'un dialecte devenu langue*, Éd. Fayard, 1997.
- LÜDI, Georges, Py Bernard. *Etre bilingue*. Berne, Peter Lang, 2003.
- M.BENIAMINO. D. Robillard. *Le français dans l'espace francophone*, Librairie Honoré Champion, 1997.
- MAINGUENEAU, Dominique. *Linguistique pour les textes littéraires*, Nathan 4e Edition. Paris, 2003.
- MANESSE Danièle, COGIS D. *Orthographe : à qui la faute ?*, ESF éditeur, Paris, 2007.
- MARCHELLO-NIZIA C. *Le français en diachronie. Douze siècles d'évolution*, Éd. Ophrys, Paris, 1999.
- MARCHELLO-NIZIA, Christiane. *Grammaticalisation et changement linguistique*, Éd. De Boeck, Bruxelles, 2006.
- MARQUILLÓ, LARRUY Martine. *L'interprétation de l'erreur*, Éd. CLE International, 2003
- MARTINET, André. *Éléments de linguistique générale*, Éd. Armand Colin, Paris, 1970
- MARTINET, André. *Syntaxe générale*, Éd. Armand Colin, Paris, 1985.
- MÈGE-COURTEIX M.-C. *Les Aides spécialisées au bénéfice des élèves*, Éd. ESF, Paris, 1999.

- Mitchell, R. & Myles, F. *Second Language Learning Theories, 2nd edition*. New York: Oxford University Press Inc, 2004.
- MOREAU, Marie Louise. *Sociolinguistique concept de base*, Éd. Mardaga, 1997.
- NEMSER, W. *Approximative systems of foreign language learners*. Éd. IRAL, 1971.
- NIQUET Gilberte. *Enseigner le français : Pour qui ? Comment ?*, Hachette, Paris, 1987.
- OLHALUST-CHAÂ. *Didactique du français. L'erreur lexicale dans l'analyse des productions écrites en FLE*, Open Edition journals, 2010.
- PACHOD, André. *La morale professionnelle des instituteurs*, Code soleil et Ferré, Éd. L'Harmattan, Paris, 2007.
- PELLAT, J.-C., Teste, G. *Orthographe et écriture: pratique des accords*, Strasbourg: CRDP d'Alsace, 2001.
- PELLAT. J-Ch. et TESTE Gérard. *Orthographe et écriture : pratique des accords*, Strasbourg, CRDP d'Alsace, 2001.
- PERRENOUD, P. *Mettre les démarches de projet au service*, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, Université de Genève, 2003.
- PEYTARD, Jean. *Voix et traces narratives chez Stendhal (analyse sémiotique de « Vanina Vanini »*, Paris, Éditeurs Français Réunis, 1980.
- PORCHER, L. *L'enseignement des langues étrangères*. Paris : Hachette. 2004.
- QUEFFELEC AMBROISE. *Le français en Algérie, Lexique et dynamique des langues*, Bruxelles, Éd. Duculot, 2002.
- RENARD, R. *Introduction à la méthode verbo-tonale de correction phonétique*, Éd. Didier, 1971.
- RENARD, R. *Introduction à la méthode verbo-tonale de correction phonétique*, Didier, 1971.
- RIEGEL, m. et al. *Grammaire méthodique du français*, PUF, Paris, 1994.
- RIEGEL, M. Pellat J-C. & Rioul R., *Grammaire méthodique du français*, Éd. PU, Paris, 1998.
- ROBILLARD, D. *Perspectives alterlinguistiques*, Éd. L'Harmattan, Paris, 2008.
- ROEGIERS, X. *L'approche par compétences dans l'école algérienne*, Alger, UNICEF/ONPS, 2006.
- ROEGIERS, X. *Une pédagogie de l'intégration, Compétences et intégration des acquis dans l'enseignement*, De Boeck, Bruxelles, 2003.
- SAUVAGE, Jérémie et CORBLIN Collette. *l'enseignement des langues vivantes*

étrangères à l'école, Impacts sur le développement de la langue maternelle, Éd. L'Harmattan, 2010.

- SINGY, Pascal. *L'image du français en Suisse romande. Une enquête sociolinguistique en Pays de Vaud*, Paris, Éd. L'Harmattan, 1997.
- SIOUFI, Gilles et RAEMDONCK Dan Van. *100 fiches pour comprendre la linguistique*, Ed. Bréal, France, 1999.
- TAGLIANTE, Christine. *La classe de langue, Clé international. Coll. Technique de classe*, 192, Paris, 2001.
- TAKI, Mohamed. *Langue et littérature du monde arabe, linguistique arabe et sémitique Tome 1*, ENS Editions, 2000.
- TALEB-IBRAHIMI K. *Les Algériens et leur(s) langue(s)*, El Hikma, Alger, 1997.
- TARDIF, Jacques. *Pour un enseignement stratégique, l'apport de la psychologie cognitive*, Éd. Logiques, Montréal, 1992.
- TARDIF, M. & Lessard, C. *Le travail enseignant au quotidien. Expérience, interactions humaines et dilem-mes professionnels*. Bruxelles: De Boeck Université, 1999.
- TARDIF, J. *Le transfert des apprentissages*, Éd. Logiques, Montréal, 1999.
- TAWIL, S. *Le défi de la qualité de l'éducation en Algérie, La qualité et la pertinence de l'éducation : un défi mondial, Réforme de l'éducation et innovation pédagogique en Algérie*, PARE, 2006.
- TERS, François. *Orthographe et vérités*, Les Editions sociales françaises, Paris, 1973
- THEODORE, Simon. *Pédagogie expérimentale : Écriture, Lecture, Orthographe*, Éd. Armand Colin, Paris, 1924.
- TISSET, Carole. *Analyse linguistique de la narration*, Éd. Saint-Germain-du-Puy, Sedes, 2000.
- TROUBETZKOY, N. S. *Principes de phonologie*, Klincksieck, Paris (2ème éd.). Édition originale, 1967.
- TROUBETZKOY, N.S. *Principe de phonologie*, traduit par J. Cantineau, Éd. Klincksieck, Paris, 1949.
- VOGEL, Klaus. *L'interlangue, la langue de l'apprenant*. Traduit de l'allemand par Brochee J-M. et Confais J-P, Toulouse : PUM, 1995.
- WALTER, Henriette FEUILLARD, Colette. *Pour une linguistique des langues, « Le « fonctionnalisme d'André Martinet*, Paris: Presses universitaires de France.2006.

REVUES ET ACTES DES JOURNÉES D'ÉTUDES

- ACHARD, Pierre. "La sociologie du langage", in *Presses universitaires de France*, Paris, 1998.
- ALBERGE, Robert, cité par Katoozian, Katayoon . "*Comparaison de types d'erreurs orthographiques en FLM et FLE : une revue d'articles*", in *Actes des Journées d'Études Toulousaines (JéTou)*. "*Variation et variabilité dans les Sciences du Langage : analyser, mesurer, contextualiser*", Université de Toulouse II, 2013
- Allal, L., Yviane Rouiller, D., Saada-Robert Madelon et Wegmuller Edith. *Gestion des connaissances orthographiques en situation de production textuelle*, Revue française de pédagogie, N°. 126, 1999
- AMOROUAYACH, Essafia. "*Typologie d'erreurs par contamination linguistique dans des productions écrites d'étudiants en situation bilingue, Université d'Alger 2009*", in *Synergie*, n° 8, Algérie, 2009.
- ANSCOMBRE, J-C et Ducrot, O. "*L'argumentation dans la langue*", in *Langages*, n° 42, (1976). Paris cité par C. Kerbrat Orecchioni, 1980.
- BLANCHET, Philipe et De Robillard Didier. "*Langues, contacts et complexité*", in *Presse universitaire de Renne*, 2003.
- BOUCHER, Karine. "*Le français et ses usages à l'écrit et à l'oral : Dans le sillage de Suzanne Lafage*", in *Presses de la Sorbonne Nouvelle*, Paris, 2000.
- Chervel, André, Manesse, Danièle. *Comparaison de deux ensembles de dictées (1873-1987) : Méthodologie et résultats*, INRP, Paris, 1989.
- Claude Buridant, Milan Bunjevac et Jean-Christophe Pella. "*Introduction aux problèmes de l'écrit en FLE. Essai de synthèse*", in *L'écrit en français langue étrangère. Réflexions et Propositions*, Presses Universitaires de Strasbourg, 1994.
- CORDER, Stephen Pit. "*Que signifient les erreurs des apprenants ?*", in *Langages*, n°57, 1980.
- CRAHAI, M. "*Dangers, incertitudes et incomplétude de la logique de la compétence en éducation*", in *Revue Française de Pédagogie*, 2006.
- CUQ, Jean-Pierre. "*Sciences du langage et didactique des langues*", in *Synergies*, Brésil, n° spécial 1, 2010.
- DE GOURMONT, Rémy. "*Esthétique de la langue française. La déformation, la métaphore, le vers libre, le vers populaire, le cliché*" in *linguistica* n° 27, Schena Editore / Alain Baudry & Cie, coll. 2008.

- DEBYSER, F. "*Comparaison et interférences lexicales (français-italien)*", in *Le français dans le monde*, n° 81, 1971.
- ELLIS, R. "*A typology of written corrective feedback types*", in *ELT Journal*, vol. 63, n°2, 2009.
- ESSAFIA, Amorouayach. "*Typologie d'erreurs par contamination linguistique dans des productions écrites d'étudiants en situation bilingue*", in *Synergie Université d'Alger, Algérie* n° 8, 2009.
- FONTENAY, Saint Cloud. *Les représentations en didactique des langues et cultures, notions en question*, Éd, Didier Erudtion n° 2, Paris, 1997.
- GAILLARD, P., BILLIÈRES, M., & MAGNEN, C. "*La surdité phonologique illustrée par une étude de catégorisation des voyelles françaises perçues par les hispanophones*", In : Ramos, 2007.
- GARDINER, Alan. "*The Theory of Speech and Language (1932)* ", Traduction française par C. Douay, 1989, in *Presse universitaire de Lille*, 1989.
- GARDNER, R.C. & MacIntyre, P.D. *A student's contributions to second language learning*. Part II: affective variables. *Language Teaching* 26, 1993.
- GERARD, Vigner. 2004. "*Visée communicative et axe linguistique : une histoire ancienne*", Actes du colloque, "L'intégration des nouveaux arrivants : quelle mission pour l' cole ? " cité par Salim Ouahab dans : L'impact de la maîtrise de l'oral pour la maîtrise de l'écrit : Quelle forme d'oral pour quel type d'écrit ? in *Synergies Algérie*, n°22, 2015.
- GHALYANI, M. "*Djami  AL Dourous : Recueil de leçons d'arabe*" in *Al Maktaba Al  srya*, Beyrouth, 1993.
- GUÉNETTE, D. (2013). "*Pratiques et croyances, deux réalités parallèles ?* ", in *La revue canadienne des langues vivantes*, vol. 66, n° 6, 2009.
- HONVAULT, Renée. "*L'ortographe ? C'est pas ma faute !* ", in *Panoramiques*, n°42, 1999.
- HOUSSAYE, Jean. "*Théorie et pratiques de l' ducation*", In *Revue française de pédagogique*, volume 88, 1989.
- JAFFRÉ, Jean-Pierre. "*Les recherches en didactique de l'orthographe*", in *L'Ecole des lettres I*, n° 12, 1989-1990.
- JAKUBINSKIJ, Lev. "*Une linguistique de la parole (URSS, années 1920-1930)* ", in *Revue des études slaves*, LXXXIV-1-2, 2013.
- Kloster, J.M. "*Physiologie et enseignement de la prononciation, IRAL*", International

Review of Applied Linguistics, in *language Teachin*, 1980.

- LABOV, W. "*The unity of sociolinguistics*", 1975 cité dans Pierre Encrevé, Présentation : linguistique et sociolinguistique, in *Langue française*, n°34, 1977.
- LANIEL, D. "*Le vocabulaire en français langue seconde : de "parent pauvre" de l'enseignement à 'invité d'honneur' des communications assistées par ordinateur*", in *Revue de l'Association Québécoise des Enseignants de Français Langue Seconde*, vol. 25, n°2, 2005.
- LARAMEE, A., VALLEE, B. "*La recherche en communication, Eléments de méthodologie* ", in *Presse de l'Université du Québec*, Télé Université. Collection : Communication organisationnelle, 1991.
- LENTIN, Laurence, «Recherches sur l'acquisition du langage, L. Lentin et alii, 1984 et 1988", in *Presses de la Sorbonne Nouvelle*.
- LORROT, Danièle. "*Pour l'orthographe : une nouvelle conception de l'apprentissage*", in *Le français aujourd'hui*, n°122, 1998.
- MANESSE, Danièle. "*Contre l'abandon orthographique des élèves de ZEP*", in *diversité, ville, école, intégration*, n°151, 2008.
- MAUME, J.-L. "*L'apprentissage du français chez les Arabophones maghrébins (diglossie et plurilinguisme en Tunisie)* ", in *Langue française*, n°19,1973.
- MENAZELI, Hocine. "*Impact du substrat phonétique de l'arabe L1 dans l'apprentissage du français LE (Les problèmes d'ordre phonologiques)* ", In *Kiraat*, volume 08, N° 01, 2019.
- MENAZELI, Hocine. "*Variation, et changement linguistique : Approche sociolinguistique*", Question de genre ou genre en question (Approche interdisciplinaire de la généricité) in *linguistics Edition 100, LE LINCOM EUROPA*, academic publication, 2015.
- MENAZELI, Hocine. "*Les écarts linguistiques par rapport à la norme ; pour une meilleure vision de l'apprentissage du français en Algérie*" *Diversité, variation et langues*", in *Laros*, n°18, 2019.
- MILED, Med. "*Le français langue seconde en Tunisie : une évolution sociolinguistique et didactique spécifique*", in *Le Français aujourd'hui*, n°156, 2007.
- MITCHELL, R. & Myles, F. "*Second Language Learning Theories (2nd edition)*, in *Oxford University Press*, New York, 2004.
- NARCY J.-P. "*La prise de conscience des problèmes linguistiques conduit-elle à une réduction des erreurs en production libre ?*", *Acquisition et*

enseignement/apprentissage des langues", in *Actes du VIIIe Colloque International "Acquisition d'une langue étrangère : perspectives et recherches"*, Grenoble, LIDILEM, 1992.

- NARCY, Jean Paul. "*Proposition pour faciliter le passage de la L1 à L2 : Réduire la gestion compensatoire des apprenants*", in *Repères*, n°6, 1992.
- ÖZTOKAT, N. "*Analyse des erreurs/ analyse contrastive*", in *Grammaire et Didactique des langues*, n°590, 1993.
- PARIZET, Marie-Louise. "*Phonétique et Cadre Commun : propositions pour un cours de FLE*", in *Synergies Espagne*, n° 1, 2008.
- POLIVANOV, E. "*La perception des sons d'une langue étrangère*", in *Travaux du Cercle Linguistique de Prague*, n° 4, 1931.
- PORCHER, L. "*Formation, profession, légitimation*", In *FDM*, numéro spécial, août-septembre, coordonné par Simone Lieutaud, 1992.
- PORQUIER, R. "*L'analyse des erreurs, problèmes et perspectives*", in *Etudes de linguistique appliquée*, n°25, 1977.
- PREIS, T. *Stratégies d'apprentissage employées par les apprenants débutants*, 2008. in Julia Ndibnu Messina Ethé « *des interférences aux erreurs morphosyntaxiques en langue seconde : quelques stratégies de correction en contexte plurilingue*, Synergie n° 03, Afrique des Grands Lacs, 2014.
- SIMON, Jean. "*Psychopédagogie de l'orthographe*", in *Presses Universitaires de France*, Paris, 1954.
- TABOURET, Keller, A. "*L'expression contact comme révélatrice de la dynamique des langues*, *Journal of language contact*", Thema 2, p. 7-18. (2008) in Marie-Christine Jamet *Contacts entre langues apparentées : les transferts négatifs et positifs d'apprenants italo-phones en français*, *Synergies Italie* n° 5 - 2009.
- TAMINE-GARDE, Joelle. "*Introduction à la syntaxe (suite) : les présentatifs*" in *L'information grammaticale*, n° 29, 1986.
- TIBERGHIEU, Andrée, Johsua (Samuel) et Dupin (Jean- Jacques). "*Introduction à la didactique des sciences et des mathématiques*", In *Revue française de pédagogie*, volume 109, 1994.
- TIMBAL-DUCLAUX, Louis. "*Les langages de l'humanité, par M. Malherbe*", In *Communication et langages*, n°61, 3ème trimestre 1984.
- VIGNER, G. "*Politiques de formation*", In *Diagonales*, n° 18, 1991.

THESES ET MEMOIRES

- AGHAEILINDI, Somayé. *La pédagogie de l'erreur en production écrite dans l'apprentissage du français langue étrangère, chez les étudiants persanophones*. Thèse de doctorat, option Sciences de l'éducation, université de Toulouse 2, 2013.
- AKATANE, Suenaga. *Saussure, un système de paradoxes. Langue, parole, arbitraire et inconscient*. Option sciences du langage, Thèse de doctorat. Paris 10, 2002.
- DUCHESNE, Julie. *Les erreurs d'orthographe grammaticale dans les rédactions de futurs enseignants, Mémoire de maîtrise, option didactique des langues, université de Québec à Montréal, 2012.*
- FAGION BERGMANN, Juliana Cristina. *Le manuel comme instrument de motivation : étude d'un exemple dans l'enseignement actuel du français langue étrangère au Brésil*. Thèse de doctorat, option : Sciences du langage, des textes et des cultures, université Lyon 2, 2009.
- GAUVIN, Isabelle. *Interactions didactiques en classe de français : enseignement /apprentissage de l'accord du verbe en première secondaire*. Thèse de doctorat, option didactique, université de Montréal, 2011.
- KATOOZIAN, Katayoun. *Analyse des erreurs orthographiques des étudiants iraniens en langue française*. Thèse de doctorat, option : Didactique des langues, des textes et des cultures, université de Paris 3, 2013.
- DROUALLIÈRE, Loïc. *Le niveau de maîtrise orthographique du français chez les étudiants de première année universitaire : évolution, enjeu, remédiation*. Thèse de doctorat, option Sciences de l'éducation, université Aix Marseille, 2013.
- XIAOHUA, Ying. *Approche cognitive en didactique des langues : analyse et interprétation d'erreurs écrites prototypiques en français langue étrangère par des apprenants chinois et remédiation*. Thèse de doctorat, option linguistique, université de Bordeaux 3, 2013.
- LUST-CHAÂ, Olha. *Les acquisitions lexicales en français langue seconde : conception et applications*. Thèse de doctorat. option sciences du langage, Université Paul Verlaine de Metz, 2009.

SITOGRAPHIE

- Ancien français morphosyntaxe : le pronom personnel sujet, Consulté le: 19-05-2018 à 02:30 : Disponible sur URL : <http://ancien-francais.blogspot.com/2013/04/corrige-morpho-syntaxe.html>
- ASTOLFI, Jean-Pierre, "*Typologie des erreurs - le statut des erreurs dans les apprentissages*". Consulté le 14 juin 2018 à 17h27. Disponible sur URL : http://www4.ac-nancy-metz.fr/ia54-circos/ienjarny/sites/ienjarny/IMG/pdf/Typologie_
- BERNINGER, V. et FAYOL M. "*Pourquoi l'orthographe est importante et comment l'enseigner de façon efficace*". Consulté le 06/01/2018. Disponible sur URL : <http://www.literacyencyclopedia.ca/pdfs/topic.php?topId=234>
- BILLIÈRES, Michel, "*VADE-MECUM de phonétique corrective à l'usage des professeurs de FLE*". Consulté le : 27-04-2019 à 15h17. Disponible sur URL : <https://www.verbotonale-phonetique.com/wp-content/uploads/2014/11/vade-mecum.pptx.compressed.pdf>
- CHAUVIGNÉ, Christian et COULET Jean-Claude, "*L'approche par compétences : un nouveau paradigme pour la pédagogie universitaire ?*", Revue française de pédagogie [En ligne], 172 | juillet-septembre 2010, mis en ligne le 01 décembre 2014, consulté le 30 septembre 2016. Disponible sur URL : <http://rfp.revues.org/2169> ; DOI : 10.4000/rfp.2169
[d_erreurs.pdf](#)
- DUFOUR, Marie-Pierre, "*Amélioration du français en milieu collégial*". Disponible sur URL: <http://correspo.ccdmd.qc.ca> (1999, cité par Marie-Pierre Dufour, 2014 :24)
- GERMAIN, Claude, Cf., "*Didactique générale, didactique des langues et linguistique appliquée*". Consulté le 30/05/2018. Disponible sur URL : <http://www.aclacaal.org/wp-content/uploads/2013/08/4-vol-3-nos1-2-art-germain.pdf>
- GEZUNDHAJT, Henriette, "*Principes généraux de la linguistique énonciative*", Départements d'études françaises de l'Université de Toronto et de l'Université York à Toronto, 1998 – 2019 Consulté le 03 juillet à 23h17. Disponible sur URL : <http://www.linguistes.com/courants/enon.html>
- HAMON, Marcelin "*Les erreurs, de la théorie à la pratique*". Consulté, le 20 mai 2018 à 14h00. Disponible sur URL : <http://www.cahiers-pedagogiques.com/Les-erreurs-de-la-theorie-a-la-pratique>

- Jensen Kloster (1970 :223) La méthode articulatoire, la gymnastique des organes, consulté le 27-04-2019. Disponible sur URL : <http://w3.uohprod.univ-tlse2.fr/UOH-PHONETIQUE-FLE/DOCS/DOC05.pdf>
- LUSTE-CHAË, Olha, « L'erreur lexicale dans l'analyse des productions écrites en FLE », *Pratiques* [En ligne], 145-146 | 2010, mis en ligne le 15 juin 2010, consulté le 30 avril 2019. Disponible sur URL : <http://journals.openedition.org/pratiques/1556> ; DOI : 10.4000/pratiques.1556
- NARCY-COMBES, Marie-Françoise, « Patsy Lightbown & Nina Spada, *How Languages are Learned (3rd edition)* », *Cahiers de l'APLIUT* [En ligne], Vol. XXV N° 3 | 2006, mis en ligne le 28 décembre 2014, consulté le 06 mai 2020. Disponible sur URL : <http://journals.openedition.org/apliut/2417>
- SEBAA, R. (2002), "*Culture et plurilinguisme en Algérie*", Consulté le 17 juin 2017 à 15h45, Disponible sur URL : [TRANS.Internet-Zeitschrift fur kulturwissenschaften. Disponible sur URL : http://www.inst.at/trans/13N/sebaa13.htm](http://www.inst.at/trans/13N/sebaa13.htm)

DOCUMENTS OFFICIELS

- *Manuel d'accompagnement des programmes de français 3^{ème} année*, année scolaire 2016.
- *Manuels d'accompagnement des programmes cycle moyen*, l'école algérienne, Office nationale des publications scolaires, année scolaire 2016.
- *Manuels d'accompagnement des programmes cycle primaire*, l'école algérienne, Office nationale des publications scolaires, année scolaire 2016.
- *Manuels d'accompagnement des programmes cycle secondaire*, l'école algérienne, Office nationale des publications scolaires, année scolaire 2010-2011.
- *Programme de français, 1^{ère} année moyenne*, ministère de l'éducation nationale, commission nationale des programmes, groupe disciplinaire de français 2010.

TABLE DES MATIÈRES

<i>Résumé</i>	I
<i>Dédicace</i>	III
<i>Remerciements</i>	IV
<i>Sommaire</i>	V
<i>Liste des abréviations, sigles et acronymes</i>	VI
<i>Liste des tableaux et des figures</i>	IV

INTRODUCTION

- Point de départ	001
- Difficultés	002
- Méthode et plan de travail	006

PREMIÈRE PARTIE

CHAPITRE 01. PROBLÉMATIQUE	009
2.1 Constats préliminaires	009
2.1. Problématiques et hypothèses de recherche	010
2.1.1 Problématique de la recherche	010
2.1.2 Hypothèses de la recherche	016
2.3 Objectifs et limites de la recherche	017
<i>Synthèse</i>	019
CHAPITRE 02. CADRE THÉORIQUE ET CONCEPTUEL	020
<i>Introduction</i>	021
2.1 Les principales théories de la linguistique du CLG au structuralisme	021
2.1.1 Ferdinand de Saussure	022
2.1.1.1 La dichotomie langue / parole	022
2.1.1.2 Synchronie vs diachronie	023
2.1.1.3 Primauté de la synchronie sur la diachronie	024
2.1.1.4 La théorie du signe (signe, signifié, signifiant)	024
2.1.1.5 L'arbitraire du signe	025
2.1.2.6 La notion de système	025
2.1.2.7. La dichotomie système / manifestation du système	025
2.2 Les concepts descriptifs mis en jeu	025
2.2.1 Le structuralisme	025
2.2.1.1 Structure profonde vs structure de surface	026
2.2.1.1.1 Structure profonde	026
2.2.1.1.2 La structure de surface	027
2.2.2 Le fonctionnalisme d'André Martinet (1908-1999)	027
2.2.2.1 Le phonème	028
2.2.2.2 Le morphème ou monème	028
2.2.2.3 La première articulation	029

2.2.2.4 La deuxième articulation	029
2.2.2.5 Note sur le sens de « morphème » et de « morphologie »	030
2.3 La linguistique de la parole	030
2.3.1 La pragmatique linguistique	031
2.3.1.1 La pragmatique est l'étude de l'usage du langage	031
2.3.1.2 Les fondements de la pragmatique linguistique	031
2.3.1.3 Pragmatique et actes de langage (ou actes de parole)	032
2.4 Le modèle canonique de la communication	033
2.4.1 Claude Shannon (1916-2001)	033
2.4.2 Mérites et limites du modèle « canonique » de la communication.....	033
2.4.3 Les autres modèles de communication	034
2.4.3.1 Roman Jakobson	034
2.4.3.2 Dell Hymes (1967)	036
2.5 Le courant énonciatif	036
2.5.1 La situation d'énonciation	037
2.5.2 L'énoncé vs l'énonciation	037
2.5.3 Les marques de l'énonciation	038
2.5.3.1 Les embrayeurs ou déictiques	038
2.5.3.1.1 Les pronoms personnels	039
2.5.3.2.2 Les déictiques spatiaux- temporels	039
2.5.3.2.3 Les déterminants et pronoms possessifs	040
2.5.3.2.4 Les démonstratifs	040
2.5.3.2.5 Les présentatifs	041
2.5.3.2.6 Les modalisateurs	041
2.6 La question de la relation entre linguistique, didactique et sociolinguistique	042
2.6.1 De la linguistique à la sociolinguistique	042
2.6.2 Territoire et objet de la sociolinguistique	044
2.6.3 La didactique	044
2.6.4 La didactique générale et la didactique disciplinaire	046
2.6.5 Didactique de l'orthographe	047
2.6.5.1 Le concept d'orthographe	047
2.6.5.2 La linguistique de l'écriture.....	048
2.6.5.3 Le concept de l'erreur	048
<i>Synthèse</i>	050

CHAPITRE 3. MÉTHODOLOGIE (Côte français)	051
3.1 La question de l'administration de la preuve	052
3.2 Deux notions implicites : l'archi-locuteur et la norme	057
3.2.1 L'archi-locuteur	057
3.2.2 La norme	058
3.2.2.1 Principes directeurs de l'orthographe française	062
3.2.2.2 Difficultés de l'orthographe française	063
3.2.2.3 Les chaînes d'accord	064
3.3 Les typologies de fautes d'orthographe (en français)	065
3.3.1 Typologies des erreurs en français langue maternelle.....	065
3.3.1.1 Typologie de Pierre Bovet (1918)	065
3.3.1.2 Typologie de Théodore Simon (1924)	065
3.3.1.3 Typologie de Spache George (1940)	066
3.3.1.4 Typologie de Laisné & Pintiaux (1975),	067
3.3.1.5 Typologie de Bartout, D. ; Brunelle, L. ; Piacère, J. (1977)	067

3.3.1.6 Typologie de l'équipe HESO du CNRS (1980)	068
3.3.1.7 Typologie de Girolami-Boulinier (1984)	070
3.3.1.8 Typologie de Colette Feuillard (1993)	070
3.3.1.9 Typologies d'André Chervel et Danielle Manesse (2007)	071
3.3.2 Typologies des erreurs en français langue étrangère	072
2.3.2.1 Typologie de Debyser (1967)	072
2.3.2.2 Typologie de Rey-Von Allmen (1982)	072
2.3.2.3 Typologie de Claude Buridant (1994)	073
3.3.2.4 Jean-Marie Réveillon (2003)	074
2.3.2.5 Le tableau d'évaluation diagnostique de Claude Gruaz (2009)	074
2.3.2.6 Typologie de Mortamet & Gonac'h (2011)	077
2.3.2.7 Loïc Drouaillière	078
2.3.2.8 Michèle Debrenne	085
2.3.2.9 Les grilles d'analyse lexicale de Marc Arabyan (2015)	092
2.3.2.10 Théorie des archigraphèmes (Martinet, Catach)	091
<i>Synthèse</i>	102

CHAPITRE 04. MÉTHODOLOGIE (Côté Algérien) 103

4.1 Ce qu'il faut savoir sur le français en Algérie	104
4.1.1 Les variétés du français en Algérie	104
4.1.1.1 La variété basilectale	104
4.1.1.2 La variété acrolectale	104
4.1.1.3 La variété mésolectale	105
4.2 L'évolution de l'enseignement apprentissage du français en Algérie.	106
4.2.1 La réforme de l'éducation nationale	106
4.2.1.1 L'approche par les compétences	107
4.2.1.1.1 Pourquoi l'approche par les compétences ?	108
4.2.1.1.1.1 Le constructivisme	108
4.2.1.2.1.2 Le cognitivisme (Traitement cérébrale de l'information)	109
4.2.1.2.1.2.1 Les principes de base de la conception cognitiviste	109
4.2.1.2.1.2.2.1 Stratégie des neuf évènements	111
4.2.1.2.1.2 Limites de l'approche par les compétences	117
4.3 Le substrat arabe scolaire « classique » de l'apprentissage du français	115
4.3.1 Éléments de phonologie, morphologie, syntaxe et lexicologie de l'arabe algérien .	115
4.3.2 Similitudes et différences entre le français et l'arabe	116
4.3.2.1 Au plan phonétique	116
4.3.2.1.1 La problématique des interférences	116
4.3.2.1.2 L'absence des voyelles	118
4.3.2.1.3 Les consonnes emphatiques	119
4.3.2.2 Au plan orthographique	121
4.3.2.2.1 La ponctuation	121
4.3.2.2.2 Groupement de plus d'une consonne	121
4.3.2.2.3 Les accents diacritiques orthographiques et morphologiques	121
4.3.2.2.4 Les liaisons	122
4.3.2.3 Au plan lexical	122
4.3.2.3.1 Glissement de sens	122
4.3.2.3.2 Doublets ou pléonasmе	122
4.3.2.3.3 L'adjectif qualificatif	122
4.3.2.3.4 L'adjectif possessif et l'adjectif démonstratif	123
4.3.2.3.5 La phrase interrogative	123

4.3.2.3.6 Les pronoms relatifs.....	123
4.3.2.3.7 Les articles	123
4.3.2.3.8 Les verbes	123
4.3.2.3.9 Les semi auxiliaires	124
4.3.2.3.10 Les prépositions	124
4.3.2.3.11 Le genre du nom	124
4.3.2.3.12 Le nombre	124
4.4. Éléments de phonologie, morphologie, syntaxe et lexicologie du français d'Algérie	125
4.4.1 Les phénomènes qui se prêtent à l'analyse en termes de variation	125
4.4.1.1 Redoublement du sujet (dislocation)	126
4.4.1.2 Disparition de l'interrogation indirecte	126
4.4.1.3 Phrase interrogative.	126
4.4.1.4 Simplification dans le paradigme verbal	127
4.4.1.5 Réduction de quelques traits en phonologie	127
4.4.1.6 Système temporel simplifié	127
4.4.1.7 La néologie	128
4.4.1.8 L'interférence.....	128
4.4.1.9 L'alternance codique.....	128
4.4.1.9 L'emprunt	129
4.4.1.11 Les xénismes	129
4.5 Éléments de phonologie, morphologie, syntaxe et lexicologie de l'enseignement scolaire du français en Algérie	130
4.5.1 Au primaire	130
4.5.1.1 Cadre phonologique	130
4.5.1.2 Code graphique	131
4.5.1.3 Le vocabulaire.....	132
4.5.1.4 La grammaire	132
4.5.1.5 La conjugaison	132
4.5.1.6 L'orthographe	133
4.5.2 Au cycle moyen	134
4.5.3. Au cycle secondaire	136
<i>Synthèse</i>	138

DEUXIÈME PARTIE

CHAPITRE 05 – LE CORPUS	140
<i>Introduction</i>	140
5.1 Constitution, composition et qualification du corpus	141
5.1.1 Constitution du corpus	141
5.1.1.1 Conditions de la passation de l'examen	142
5.1.1.1.1 L'épreuve	142
5.1.1.1.2 Les sujets d'examen.....	143
5.1.1.1.3 Le barème.....	144
5.1.1.1.4 Un dernier élément.....	144
5.1.2 Composition du corpus	144
5.1.3 Qualification du corpus.....	146
5.2 Traitement appliqué à l'édition numérisée du corpus.....	151
5.2.1 L'édition numérique	151
5.2.2 La numérisation	153
5.2.3 Le travail de balisage	156

5.3 Hiérarchisation des catégories mises en œuvre	159
5.1.1 Niveau phonétique et phonologique	159
5.3.2 Niveau phonomorphologique	159
5.3.3 Niveau morphosyntaxique (morpholémique)	159
5.3.4 Niveau syntaxique.....	160
5.3.5 Niveau morphosémantique	160
5.3.6 Niveau pragmatique.....	161
5.4 Discussion des catégories mises en œuvre pour l'analyse du corpus	162
5.4.1 Modélisation des erreurs	162
5.4.2 Critères du relevé	164
5.4.1.1 L'omission	164
5.4.1.2 L'adjonction	165
5.4.1.3 Accent morphologique	165
5.4.1.4 Accent phonologique	165
5.4.1.5 Accent sémantique	166
5.4.1.6 Barbarisme	166
5.4.1.7 Continuité actantielle	166
5.4.1.8 Continuité structurelle	166
5.4.1.9 Cumule de fautes	167
5.4.1.10 Dessin des lettres	167
5.4.1.11 Doublets ou pléonasme	167
5.4.1.12 Genre	168
5.4.1.13 Impropropriété	167
5.4.1.14 Lapsus (calami)	168
5.4.1.15 Majuscule	168
5.4.1.16 Morphologie	169
5.4.1.17 Nombre	169
5.4.1.18 Ordre des mots	169
5.4.1.19 Outil	169
5.4.1.20 Paronyme	170
5.4.1.21 Permutation	170
5.4.1.22 Phonologie	170
5.4.1.23 Ponctuation (erreurs à dominante idéogramme)	171
5.4.1.24 Registre	171
5.4.25 Segmentation	171
5.4.1.26 Sur-expression	172
5.4.1.27 Tiroir temporel (faute de conjugaison)	172
5.4.1.28 Trait d'union	172
5.4.1.29 Usage	172
5.10 Liste des conventions.....	173
<i>Synthèse</i>	174

CHAPITRE 06 – L'ORTHOGRAPHE	175
<i>Introduction</i>	175
6.1. Résultats quantitatifs (première analyse)	176
6.1.1 Vue d'ensemble, données statistiques	176
6.1.2. Fréquence des catégories mises en œuvre	177
6.1.3 Classification des erreurs	179
6. 2 Résultats quantitatifs (seconde analyse)	182

6. 2.1 Problèmes d’omission et ou d’adjonctions	183
6.2.1.1 Les omissions.....	183
6.2.1.2 Les adjonctions	186
6.2.2 Ponctuant, majuscules vs minuscules, apostrophes et trait d’union	188
6.2.3 Les problèmes phonème-graphème (phonographiques)	194
6.2.3.1 Les problèmes phonétiques.....	194
6. 2.3.1.1 Au plan lexical	195
6. 2.3.1.2 Au plan grammatical.....	195
6.2.3.2 Erreurs concernant les accents (phonologiques, morphologiques et sémantiques)	195
6.2.3.2.1 Les accents phonologiques	196
6.2.3.2.2 Les accents morphologiques ou grammaticaux	298
6.2.3.2.3 Accent sémantique	200
6. 2.3 Les erreurs d’orthographe lexicale et grammaticale.....	202
6. 2.3.1 L’orthographe lexicale (association sons-graphies-sens)	205
6. 2.2.1.1. Usage	205
6. 2.2.1.2 Permutation littérale (des lettres)	206
6. 2.2.1.3 Segmentation	206
6. 2.2.1.4 Dessin de lettre.....	208
6. 2.2.1.5 Cumul de fautes	209
6. 2.2.1.6 Majuscule.....	209
6. 2.2.1.7 Impropropriété.....	210
6. 2.2.1.8 Paronyme	210
6. 2.2.1.9 Lapsus	211
6. 2.2.1.10 Registre	212
6. 2.2.1.11 Barbarisme	213
6. 2.3.2 L’orthographe grammaticale	216
6. 2.3.2.1 Les problèmes d’ordre morphologique.....	216
6. 2.3.2.2 Confusions dans la graphie des homophones grammaticaux	218
6. 2.3.2.3 Problèmes d’emploi des outils grammaticaux	219
6. 2.3.2.4 Problèmes de gestion et de cohésion de la continuité textuelle.....	221
6. 2.3.2.3.1 Continuité actantielle	222
6. 2.3.2.3.2 Continuité structurelle.....	222
6. 2.3.2.3.3 Ordre des mots	222
6. 2.3.2.3.2 Doublets	223
6. 2.3.2.3.4 Surexpression.....	223
<i>Synthèse</i>	225

CHAPÎTRE 07 – DANS L’INTERLANGUE..... 226

7.1. Les interférences phonétiques.....	228
7.1.1 Erreurs liées aux cribles phonologiques	230
7.1.1 Au plan lexical	230
7.1.1.1 Les interférences du type vocalique.....	230
7.1.1.1.1 L’usage fautif des voyelles	230
7.1.1.1.1.1 Transcription erronée des voyelles orales.....	230
7.1.1.1.1.2 Transcription erronée des voyelles nasales.....	231
7.1.1.1.1.3 Transcription erronée d’un son sans équivalent en L1	232
7.1.1.1.2 Les interférences de type consonantiques.....	233
7.1.1.1.2.1 Les consonnes doubles.....	233
7.1.1.1.2.2 Les Groupement de plus d’une consonne	233

7.1.1.1.2.3 Usage fautif des consonnes et remplacement d'une lettre par une autre	232
7.1.1.1.2.4 Emploi erroné de lettres non fonctionnelles	235
7.1.1.1.3 L'omission, l'adjonction ou la confusion dans l'emploi des signes auxiliaires.	238
7.1.1.1.3.1 Élément d'explication pour les problèmes d'accents.	239
7.2 Les interférences morphosyntaxiques	243
7.2.1 Les problèmes de ponctuation	243
7.2.2 Agencement erroné des morphèmes d'une phrase	246
7.2.3 Ordre normal de la phrase (l'axe syntagmatique)	246
7.2.3.1 Confusion quant à la place de l'adverbe « aussi »	246
7.2.3.2 Association de deux adverbes de même nature	247
7.2.3.3 Redoublement du sujet (surexpression)	247
7.2.3.4 Phrase interrogative (inversion du sujet)	248
7.2.3.5 places de l'adjectif	248
7.2.3.6 Omission du "ne" de négation	249
7.2.3.4 Confusion dans l'emploi des homophones grammaticaux	249
7.2.3.4.1 Transcription erronée des sons "en" et "an", "son" et "sans".....	249
7.2.3.4.2 Confusion pronom démonstratif "ce" et pronom personnel "se"	250
7.2.3.5 Confusion dans l'emploi des articles, des prépositions et des pronoms	250
7.2.3.6.1 Les articles	250
7.2.3.6.2 Les prépositions	251
7.2.3.6.3 Les pronoms.....	252
7.2.4 En morphologie	253
7.2.4.1 Le genre et le nombre des noms	253
7.2.4.2 Simplification dans le paradigme verbal	254
7.2.4.3 Système temporel.....	255
7.3.5 Interférences sémantico-lexicale ou sémantico-culturelles	259
7.3.5.1 Doublets	259
7.3.5.2 Glissement de sens.....	259
7.3.5.3 Emploi approximatif de mots	260
<i>Synthèse</i>	262

CHAPITRE 08 –PRÉCONISATIONS	263
<i>Introduction</i>	263
8.1. Réflexion sur l'interlangue et l'apprentissage des langues.....	265
8.1.1 La formation du personnel enseignant ou les professionnels de langues	266
8.1.2 Le temps imparti à l'apprentissage des langues.....	267
8.1.3 La question de la révision et l'adaptation des programmes	267
8.1.4 La prise de conscience du contexte de l'enseignement apprentissage du FLE	268
8.1.5 La conscientisation sur les problèmes orthographiques	268
8.1.6 Déterminer les réelles difficultés orthographiques	269
8.1.7 Mettre en exergue les problèmes d'interférence et l'impact de l'interlangue	270
8.2 L'apport théorique pour le traitement didactique de l'erreur	270
8.2.1 L'enseignement de l'orthographe	272
8.2.1.1 Développer la méta-lingue de l'apprenant.....	272
8.2.1.2 Installer des compétences métagraphiques	273
8.3 La pédagogie de l'erreur en FLE	273
8.3.1 Les démarches pédagogiques.....	274
8.3.2 L'apprentissage de l'orthographe	275
8.3.2.1 Au plan phonologique.....	275

3.3.2.1.1 Problèmes de correspondance phonème /graphème	275
8.3.2.1.2 Pour le système vocalique et consonantique.....	276
8.3.2.2 Au plan grammatical.....	277
8.3.2.2.1 Associer l'orthographe à l'écriture	278
8.3.2.2.2 Combiner d'une manière prolongée réflexion et mémorisation	279
8.3.2.3 Au plan psychologique	279
8.3.2.3.1 Sensibiliser aux erreurs	279
8.3.2.3.2 La motivation	280
8.3.2.3.3 Gérer des problèmes en situation de production écrite	281
8.3.2.3.4 Correction de l'erreur.....	282
8.4. Proposition de correction des erreurs phonétiques	283
8.4.1 Installation des compétences phonologiques	284
8.4.1.1 La méthode articulatoire (MM)	285
<i>Synthèse</i>	288
CONCLUSION GÉNÉRALE ET PERSPECTIVES.....	289
BIBLIOGRAPHIE	398
ANNEXE (Corpus balisé)	321



Université d'Oran 2
Faculté des Langues étrangères
THESE

Pour l'obtention du diplôme de Doctorat en Sciences
En Langue Française

**Essai de typologie linguistique des écarts par rapport à la
norme dans les copies des étudiants de fin de licence de français
de l'université de Mascara, Algérie**

Présentée et soutenue publiquement par :
M. Menazeli Hocine

Devant le jury composé de :

Hamidou Nabila	Professeure	Université Oran 2	Présidente
Chialli Lalaoui Fatima /Z	Professeure	Université Oran 2	Encadrante
Marc Arabyan	Professeur	Université de Limoges	Co-encadrant
Merine Kheira	Professeure	Université Oran 2	Examinatrice
Tabet Aouel Zoulikha	MCA	USTO	Examinatrice
Ali Bencherif Zakaria	Professeur	Université de Tlemcen	Examineur

TOME 02
(Corpus Balisé)
Année universitaire : 2020-2021

