

République Algérienne Démocratique et Populaire
Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique
Université Akli Mohand Oulhadj –BOUIRA
Faculté des Lettres et des Langues Département des Lettres et Langue Française



Mémoire de master académique

Domaine : Lettres et Langues

Filière : Langue Française

Spécialité : Sciences du Langage

Titre

***Analyse contrastive des
productions écrites : cas
des élèves de la 4AM***

Présenté par : Brahmi Lynda

Sous la direction de : M Larachi Sofiane

Année universitaire : 2022/2023

Dédicaces

Je dédie cet humble travail à mes très chers parents, pour leur soutien et leur encouragement tout au long de mon cursus scolaire et universitaire. Aucune dédicace, aucun mot ne pourrait exprimer à leur juste valeur la gratitude et l'amour que je vous porte.

A mes frères et sœur pour leur accompagnement continu tout au long de mes années d'étude.

Remerciements

Je tiens d'abord, à remercier Dieu le tout Puissant et Miséricordieux, qui m'a donné la force, le courage et la patience pour accomplir ce modeste travail.

En second lieu, je tiens à remercier tout particulièrement et à témoigner toute ma reconnaissance et ma gratitude à monsieur S. Larachi de m'avoir encadré, guidé dans mon travail, et pour ses précieux et bénéfiques conseils.

Mes vifs remerciements vont également aux membres du jury pour l'intérêt qu'ils ont porté à mon projet de recherche, en acceptant de l'examiner et de l'enrichir par leurs propositions.

Tables des matières

Table de matières

Dédicaces	2
Remerciements.....	3
Introduction générale	9
Chapitre 01.....	12
Ancrage théorique	12
1 Contexte sociolinguistique :	13
1.1 Contexte sociolinguistique algérien :	13
1.1.1 La sphère arabophone :	13
1.1.2 Sphère berbère :	13
1.1.3 Sphère des langues étrangères :	14
1.2 Contexte sociolinguistique de Bouira :	14
2 Contact de langues :.....	14
2.1 Définition de contact de langues :	14
2.2 Définition du bilinguisme :	15
3 Production écrite :.....	15
3.1 Le processus d'écriture en psychologie cognitive	15
3.2 Représentation mentale quant à la L 2 et l'écriture en L2 :	16
4 Interlangue et analyse contrastive :.....	17
4.1 L'analyse contrastive.....	17
4.1.1 L'alternance codique :.....	17
4.1.1.1 Alternance codique intraphrastique :.....	18
4.1.1.2 Alternance codique interphrastique :.....	18
4.1.1.3 Alternance codique extraphrastique :.....	18
4.1.2 L'emprunt :	18
4.1.2.1 Emprunt lexical :	19
4.1.2.2 Emprunt intégral :.....	19
4.1.2.3 Emprunt hybride :.....	19
4.1.2.4 Faux emprunt :	19
4.1.2.5 Le calque :	19
4.1.2.6 L'emprunt syntaxique :	19
4.1.2.7 L'emprunt phonétique :	19
4.2 L'interlangue :.....	19
4.2.1 Transfert linguistique :.....	20
4.2.1.1 Définition :	20

4.2.1.2	Transfert positif :	21
4.2.1.3	Transfert négatif :	21
4.2.2	Les interférences linguistiques :	21
4.2.2.1	Définition des interférences linguistiques :	21
4.2.2.2	Types des interférences :	23
4.2.2.2.1	Interférence phonétique	23
4.2.2.2.2	Interférence morphosyntaxique	23
4.2.2.2.3	Interférence lexico-sémantique :	24
4.2.2.2.4	Interférences culturelle :	24
4.2.2.2.5	Interférence phrastique :	24
4.2.2.3	Origine des interférences :	24
5	Erreur et intralangue :	26
5.1	L'erreur :	26
5.1.1	Définition de l'erreur :	26
5.1.2	Distinction entre erreur et faute :	26
5.1.3	Type des erreurs :	26
5.1.3.1	Des erreurs de contenu :	26
5.1.3.2	Des erreurs de forme :	27
5.1.4	Classification donnée par d'autres chercheurs :	27
5.1.4.1	Classification donnée par Burt et Kispaky :	27
5.1.4.2	Classification donnée par Richards :	27
5.1.4.3	Classification de Els, Bongaerts, Extra, Os et Janssen-van Dieten (1984) :	28
5.1.5	Analyse des erreurs :	28
5.1.5.1	Critiques de l'analyse des erreurs(AE) :	29
5.1.5.2	Avantages de l'analyse des erreurs :	29
5.1.5.3	Obstacles rencontrés dans l'analyse des erreurs :	29
6	Possibilité de la correction des interférences :	30
6.1	Introduction et définition du phénomène de fossilisation :	30
6.2	Distinction entre instabilité et défossilisation :	30
6.3	Possibilité de la défossilisation :	31
	Chapitre 02	32
	Méthodologie et analyse	32
	Introduction :	33
1	Choix de la méthodologie :	34
1.1	Approche mixte :	34
1.1.1	Approche qualitative :	34
1.1.1.1	Analyse des productions écrites :	34

1.1.1.2	Entretiens semi-directifs :.....	34
1.1.2	Approche quantitative :.....	34
1.1.2.1	Le questionnaire :.....	34
2	Description du corpus :.....	35
2.1	Copies de productions écrites :.....	35
2.2	Questionnaires :.....	36
2.3	Entretiens semi-directifs :.....	36
3	Définition du lieu.....	36
4	Définition de la population et l'échantillon de recherche :.....	37
5	Analyse du corpus :.....	37
5.1	Analyse des productions écrites selon la grille EVA :.....	37
5.2	Analyse contrastive des productions écrites :.....	38
5.2.1	Interférences linguistiques :.....	38
5.2.1.1	Interférences phonétiques :.....	38
5.2.1.2	Interférences syntaxiques :.....	39
5.2.1.3	Interférences morphologiques :.....	42
5.2.1.4	Interférences morphosyntaxiques :.....	42
5.2.1.5	Interférences lexicales :.....	43
5.2.1.6	Interférences phrastiques :.....	44
5.2.2	Les emprunts :.....	45
5.2.3	Les alternances codiques :.....	46
6	Analyse des questionnaires :.....	47
6.1	Déroulement de l'enquête :.....	47
6.2	L'analyse :.....	47
7	L'enquête par entretiens :.....	55
7.1	Transcription des entretiens :.....	55
7.2	Analyse des entretiens :.....	58
	Conclusion partielle :.....	62
	Conclusion générale.....	64
	Références bibliographiques.....	66
	Liste des références bibliographiques :.....	67

Introduction générale

Introduction générale

En Algérie, plusieurs langues sont en contact en milieu social et qui forment une matière intéressante pour la recherche universitaire. Dans le cadre de notre recherche nous nous intéressons à celui de l'enseignement. Notre travail de recherche intitulé « analyse contrastive des productions écrites : cas des élèves de la 4AM », s'inscrit dans le cadre de la sociolinguistique.

Après deux ans d'expérience dans le domaine d'enseignement moyen, nous avons constaté que nos apprenants recourent à la langue arabe en production écrite, parfois les mots sont orthographiés en anglais. Beaucoup d'erreurs interférentielles sont constamment présentes dans leurs copies malgré les corrections faites. Parfois même nous trouvons des alternances entre l'arabe et le français dans certaines copies. Ceci nous a incité et a éveillé en nous la curiosité de faire une analyse contrastive des productions écrites et une enquête auprès des enseignants et des apprenants afin de découvrir et de comprendre les origines de ces erreurs interférentielles.

Depuis plusieurs décennies, des recherches se penchent sur ce sujet dans le but de découvrir l'origine, la source ou les causes des interférences mais ce phénomène reste toujours problématique : ces erreurs persistent et aucun changement n'a été fait au niveau des méthodes d'enseignement ou de la conception des programmes et des manuels scolaires, et pourtant ce problème est considéré comme étant très important constituant une difficulté dans l'apprentissage des langues étrangères en Algérie et partout dans le monde.

Dans ce même contexte, nous cherchons à répondre à travers notre recherche à la question suivante : « Les élèves de la 4^e année moyenne font-ils recours à une autre langue que le français lors de la production écrite ? Si c'est oui, laquelle ? Et quels sont les phénomènes linguistiques concernés ? »

Notre travail de recherche vise à répondre aussi à certaines questions :

- Pourquoi les apprenants de la 4^e année moyenne recourent-ils à une autre langue ?
- Quelle est l'origine des interférences produites dans les productions écrites et quel est le type d'interférences le plus récurrent ?
- Quelle est la représentation mentale des élèves par rapport à leurs erreurs ? Et qu'en disent les enseignants ?

Nous avons formulé les hypothèses suivantes :

- En général, les apprenants algériens quels que soient leurs dialectes appliquent le système linguistique de leur langue maternelle consciemment/inconsciemment lors d'une production écrite en langue cible, de cela résultent plusieurs erreurs interférentielles.

- La complexité du système linguistique français mènerait aux interférences. Autrement dit, l'apprenant généralise une règle pour pouvoir combler le vide qu'il a en langue française.

- Les apprenants algériens s'appuient sur la langue anglaise étant donné que les champs d'intérêt de cette dernière commencent à s'élargir ces derniers temps en Algérie.

Les objectifs de notre recherche sont les suivants : il s'agit d'une recherche « outil » qui servira le domaine de la didactique : Enseignants, concepteurs de programmes et de manuels scolaires, etc. Notre recherche vise à :

- Découvrir les langues auxquelles font recours les apprenants et en quoi consiste ce recours.

- Eclairer et expliquer la source et les causes des interférences.

- Découvrir la représentation mentale des apprenants par rapport à leurs erreurs en L2 « langue française ».

Dans un premier lieu « ancrage théorique », nous allons définir les notions qui sont en relation avec notre mémoire et qui seront exploitées dans le chapitre pratique. Nous définissons dans le premier chapitre le contexte sociolinguistique dans lequel s'inscrit notre travail, les notions de contact de langues et de bilinguisme. Par la suite, nous définissons et expliquons le processus d'écriture et la représentation mentale de la L2 et de l'écriture en L2 chez un apprenant non-natif : En effet, le processus d'écriture et la représentation mentale de la L2 sont des éléments très importants dans notre travail de recherche basé essentiellement sur l'écrit. La cognition a une place primordiale dans un travail écrit. Selon Noam Chomsky, la performance est affectée par d'autres éléments tels que l'attention, la mémoire, l'endurance, etc, contrairement au terme « compétence », qui est un ensemble de connaissances phonétiques, phonologiques, syntaxiques, sémantiques et morphologiques. En d'autres termes, dans notre travail de recherche nous nous intéressons aussi à la performance linguistique qui inclut la cognition, l'esprit et la réflexion des élèves qui sont des éléments à prendre en considération dans tout travail écrit. Par ailleurs, nous définissons l'interlangue et les interférences, l'intralangue et les erreurs. Pour finir avec la possibilité de défossilisation que nous allons exploiter dans notre chapitre pratique lors des entretiens.

Dans un deuxième lieu « chapitre pratique », nous avons opté pour une démarche mixte visant à analyser les productions écrites, réaliser des questionnaires adressés aux élèves et des entretiens adressés aux enseignants afin de répondre à nos questions de recherche et toucher à tous les aspects de notre sujet de recherche.

Nous tenons à signaler la présence de quelques difficultés rencontrées dans la collecte des copies de productions écrites des élèves qui a par conséquent influé sur le nombre de questionnaires. Chose que nous allons expliquer et justifier dans notre chapitre méthodologique.

Le deuxième chapitre de notre travail se terminera par une analyse des résultats obtenus et une conclusion générale dans laquelle nous tenterons de répondre à notre question de départ et de faire un rapprochement entre les hypothèses formulées et les résultats trouvés.

Chapitre 01

Ancrage théorique

1 Contexte sociolinguistique :

1.1 Contexte sociolinguistique algérien¹ :

L'Algérie est un pays multilingue avec trois langues en présence : l'arabe et ses variétés : les différentes variétés de l'arabe dialectal, arabe classique, le berbère et ses variétés et enfin les langues étrangères dont le français est la première. Le français et l'arabe sont largement utilisés, pour plusieurs raisons : l'Histoire et la scolarisation dès le jeune âge dans ces deux langues. Ce qui présuppose un individu bilingue qui maîtrise les deux langues. Dès lors, nous distinguons trois sphères :

1.1.1 La sphère arabophone² :

- **Arabe classique** : Une langue utilisée dans les situations de communications formelles, Selon Bridi Ahmed : « *elle fonctionne comme un noyau autour duquel se constitue la communauté arabe* ». Son aspect unificateur s'explique par le fait que c'est la langue dont le coran a été révélé au prophète Mohamed.

- **Arabe standard** : C'est un moyen de communication écrite dans le monde arabe. *L'arabe Standard Moderne* (Versteegh, 1997) est une autre forme d'arabe, utilisée aussi dans la littérature contemporaine du monde arabe, dans les publications scientifiques, les médias, l'économie et le droit ainsi que l'internet.

- **Les dialectes** : La diversité des parlers arabes, appelés *arabes dialectaux* (Georgine Ayoub, 2003 :42) employés dans des situations de communication informelles de la vie quotidienne, cette diversité est marquée par : les différences phonologiques, syntaxiques et lexicales. L'arabe dialectal varie d'une région à une autre et selon la communauté, nous pouvons distinguer ceux du Maghrebi (voir ELIMAM ; 1997) (Maroc, Algérie, Tunis et Libye de l'ouest), l'Égyptien (Libye de l'est, Égypte et le Soudan, etc). Il est à préciser qu'au sein de ces pays, il y a une large variation régionale.

1.1.2 Sphère berbère :

Les dialectes sont pratiqués dans des pays africains comme : Égypte, Maroc, Algérie et Niger. En Algérie les dialectes berbères dites amazighs constituent la langue maternelle de certaines régions comme : Le Kabyle ou Takbaylit : occupe la grande Kabylie ;les villes de (Tizi Ouzou, Béjaïa, Bouira) plus d'autres régions dites petites kabyliques (Sétif, El Bayed, Naama ...etc), le Chaoui ou Tchaouit : pratiqué à l'Aurès (Batna, Khanchla, Oumbouaki...etc), le Mzabi pratiqué à Mzab (Ghardaïa) , le Targui ou Tamarchek : utilisé par les Touareg du grand Sud (Hoggar et Tassili).

¹ Khaoula, Taleb Ibrahim, « coexistence et concurrence des langues », *Monde du Maghreb*, 2006, p.207-218

² Dridi, Mohamed, « Arabe classique, arabe Moderne, arabes dialectaux : une situation linguistique multidiglossique », *الأثر، مجلة الآداب و اللغات*, 2009, p.10-11

Actuellement et suite à une politique linguistique, le kabyle est devenu une langue et non pas un dialecte enseignée depuis 2016.

1.1.3 Sphère des langues étrangères :

L'Algérie a été colonisée par plusieurs forces coloniales ; l'Espagne du côté Ouest : Oran et les villes voisines, l'Italie du côté Est et la France qui a occupé le pays pendant 132 ans. La présence des langues étrangères en Algérie est donc le résultat de colonisation.

Jusqu' à nos jours, quelques mots espagnols sont utilisés dans la région Ouest du pays (Oran, Ain Temouchent), il est de même pour l'italien qui est utilisé dans la région Est du pays à Annaba. Quant au français, il occupe la plus grande part de par son importance : il est utilisé dans plusieurs secteurs : administratif, économique et enseignement supérieur. Selon le nombre d'utilisateurs, il est considéré comme étant la première langue étrangère du pays.

Le contact de langues en Algérie engendre l'apparition de plusieurs phénomènes lors de l'apprentissage du français, parmi ces phénomènes nous citons : l'alternance codique, le bilinguisme et les interférences linguistiques, etc.

1.2 Contexte sociolinguistique de Bouira :

Cette ville perçue comme une entité urbaine arabo (berbéro) phone du Centre nordique de l'Algérie. ³

La partie nord de la wilaya de Bouira fait partie de la grande Kabylie, le parler kabyle y est fortement présent. Nous trouvons aussi la langue arabe dans certaines communes. Pour les langues étrangères, nous citons en premier lieu le français et en deuxième lieu l'anglais ainsi que d'autres langues.

2 Contact de langues :

2.1 Définition de contact de langues ⁴:

Dans son ouvrage *Sociolinguistique, concepts de bases*, Marie Louise MOREAU affirme que Weinreich est le premier linguiste à utiliser l'expression Contact de langues en 1953. Selon lui, on parle de contact de langue lorsqu'un individu possède plus d'un code linguistique, ce qui influencera par conséquent son comportement psychologique étant donné que sa maîtrise des langues n'est pas du même niveau.

³ Abbas Mourad, L'alternance Codique Intra-énoncé Dans La Signalétique Commerciale Bi-/plurilingue De La Ville De Bouira, *Revue de Traduction et Langues*, Volume 20, Numéro 02, 2021, p. 219

⁴ Mona, Mopanzu, *Plurilinguisme, contact des langues et expression francophone en Angola*, thèse, université de Franche-Comte, 2015, p. 112.

Dans le dictionnaire de la linguistique, Dubois le définit comme étant « *La situation humaine dans laquelle un individu ou un groupe sont conduits à utiliser deux ou plusieurs langues.* », il rajoute « *Le contact de langues est donc l'événement concret qui provoque le bilinguisme ou en pose les problèmes* » (1994 : 115)

Selon Calvet L J, il y a contact de langues lorsque deux langues ou plus sont utilisées par un même individu ou par une communauté, « *Le lieu de ces contacts peut être l'individu (bilingue ou en situation d'acquisition ou la communauté* » (1993 : 23.)

En 1953, Weinreich publie *Languages in contact* afin de mettre en relief les notions de : contact de langue, bilinguisme, interférence, plurilinguisme et variation linguistique. Il veut démontrer que plus les langues en contact sont différentes plus le risque de glissement d'une langue vers une autre augmente et des problèmes d'apprentissage en résultent, à titre d'exemples : les interférences linguistiques.

2.2 Définition du bilinguisme⁵ :

Le bilinguisme est défini dans le dictionnaire Larousse comme étant «*la situation d'un individu parlant couramment deux langues différentes (bilinguisme individuel) ; situation d'une communauté où se pratiquent concurremment deux langues.* »

Il s'agit, en effet, d'un terme polysémique ; plusieurs définitions lui ont été données. Bloomfield le définit comme étant la «*maîtrise de deux langues comme si elles étaient toutes deux la langue maternelle*». (1935)

Weinreich le définit de façon moins absolue : «*est bilingue celui qui possède au moins une des quatre capacités (parler, comprendre, lire, écrire) dans une langue autre que sa langue maternelle.*» (1953)

Haugen le lie à la compétence de production : «*le bilinguisme commence lorsque l'individu peut produire des énoncés ayant un sens dans une langue autre que sa langue maternelle*». (1953)

3 Production écrite :

3.1 Le processus d'écriture en psychologie cognitive ⁶

Difficile à faire acquérir aux apprenants, la compétence scripturale nécessite un engagement cognitif conscient et volontaire, selon Schneuwley : « *Le langage écrit est une fonction verbale tout à fait particulière... [il est] l'algèbre du langage ... il permet à l'enfant d'accéder au plan de l'abstrait le plus élevé du langage.* » (1989 : 107)

⁵ Dr.Hasanat, Mohamed, « Les avantages et les entraves de la langue maternelle chez les bilingues français-arabe/arabe-français », *Synergies Monde arabe*, n° 4, 2007, p.210.

⁶ Denis,Alamargot,Eric Lambert, Lucile Chanquoy, « La production écrite et ses relations avec la mémoire », *Approche Neuropsychologique des acquisitions de l'enfant*, 2005,p.5-6

Selon la psychologie cognitive, la production écrite d'un texte consiste à mobiliser les connaissances référentielles en une trace écrite. Le rédacteur, dans notre cas c'est l'apprenant, mobilise ses connaissances linguistiques, pragmatiques et référentielles afin de produire un texte tout en respectant sa visée communicative.

Avant toute production, les connaissances citées préalablement doivent être traitées par un ensemble de processus : planification, formulation, révision et exécution. Ces traitements diffèrent selon le niveau d'expertise du rédacteur, sa capacité cognitive, son attention, ainsi que les exigences de la tâche.

Dans la rédaction d'un texte, la mémoire de travail au sein de laquelle les traitements sont mis en œuvre et la mémoire à long terme qui stocke les différentes connaissances sont fortement sollicitées puisque les connaissances et les traitements qui doivent être articulés sont multiples.

Il est à préciser que les capacités/facultés cognitives de l'élève et l'aspect affectif relatif à l'apprentissage de la langue sont à prendre en considération lors de la production écrite

3.2 Représentation mentale quant à la L 2 et l'écriture en L2⁷ :

En outre du processus d'écriture cité ci-dessus, la notion des représentations est devenue fortement présente en didactique des langues, elle influe sur l'apprentissage d'une langue et sur l'écrit en cette langue. Selon Moore : « *Les représentations sont les images et les conceptions que les acteurs sociaux se font d'une langue, de ce que sont ses normes, ses caractéristiques, son statut au regard d'autres langues, influencent largement les procédures et les stratégies qu'ils développent et mettent en œuvre pour apprendre cette langue et s'en user.* » (2000 : 22)

Les représentations conditionnent les apprentissages et ont un impact sur d'autres processus cognitifs : saisie, mémorisation et réemploi.

Le rapport à l'écriture et l'expérience scripturale sont intimement liés à l'histoire de l'individu et aux représentations sociales. En effet, «Le rapport à l'écriture des apprenants fait partie intégrante de leur compétence scripturale. »

Barré de Miniac pense que l'écriture n'est pas une affaire purement technique ; mais « *une activité qui mobilise autant qu'elle révèle l'individu dans sa dimension affective et singulière.* » (2000 : 19), selon la même auteure le rapport à l'écriture désigne l'ensemble de « *significations construites par le scripteur à propos de l'écriture, de son apprentissage et de ses usages.* » (p.20).

⁷ Leila, Makhoulouf, « *Les représentations de l'écrit chez les élèves de 4ème AM : quelles différences entre les garçons et les filles ?* », P. 150-152

Les apprenants développent des images sur les langues qu'ils étudient en classe ainsi que leur système linguistique ; ces images dites « représentations » des apprenants sont conditionnées par les jugements de leur entourage, les livres d'Histoire, le degré de présence de cette langue dans leur vie quotidienne ainsi que la vision pragmatique véhiculée par les adultes (les filières scientifiques en Algérie sont enseignées en langue française, la réussite y est donc conditionnée)

Le rapport à la langue première peut constituer un obstacle dans l'apprentissage d'une autre langue. L'acquisition d'une compétence scripturale dans une langue autre que sa langue maternelle est une tâche difficile quoique la langue française soit présente dans le parler algérien. Le retour à la langue arabe peut être bénéfique si l'apprenant réfléchit et a conscience des différences entre la langue arabe et la langue 2 et ne fait pas un exercice de traduction.

Les langues connues par l'apprenant telle que la langue maternelle peuvent influencer son apprentissage d'une L2, Dabène pense que « *l'influence de la langue maternelle ne se limite pas à permettre aux sujets de prendre appui sur un certain nombre d'ancrages lexicaux, elle les dote d'un certain nombre d'outils heuristiques à caractère métalinguistique utilisables tout au long du parcours d'apprentissage.* » (1996 : 397)

4 Interlangue et analyse contrastive :

4.1 L'analyse contrastive

C'est une discipline qui s'est développée dans les quarante dernières années ; elle est considérée comme une branche de la linguistique appliquée qui vise à comparer deux systèmes linguistiques ou plus dans le but de repérer les différences et les similitudes. Et ce, dans le but de faciliter l'enseignement/apprentissage d'une langue cible.

Parmi les critiques qui lui ont été destinées est « le problème de comparabilité », en effet, ce n'est pas toutes les langues qui peuvent être comparées selon la terminologie indo-européenne. Deuxième critique est : « la valeur prédictive des analyses contrastives », nous ne pouvons pas prédire toutes les erreurs interférentielles étant donné qu'elles ne proviennent pas de différences qui existent entre deux langues. Cependant, l'analyse contrastive peut expliquer ces erreurs interférentielles.

Selon les linguistes Robert Lado et Charles Fries cette approche comparative vise à localiser les différences les plus importantes et les plus problématiques qui existent entre les deux langues en contact. D'après le linguiste Greis (1966), cette mise en contraste des points les plus significatifs n'a pas pour objectif de décourager l'enseignant ni l'élève. C'est bien le contraire.

4.1.1 L'alternance codique :

C'est le fait de passer d'une langue à une autre sans les confondre ni transgresser leur grammaire. Selon Canut et Caubet, ce phénomène fait depuis longtemps, l'objet d'études de plusieurs recherches anglo-américaines, centrées essentiellement sur le bilinguisme et le contact des langues.

Selon Edwards et Dewaele, l'alternance codique⁸ est définie comme « *des changements d'une langue à l'autre au cours de la conversation* » (2007 : 222).

Selon Riehl, « Elle (*l'alternance codique*) prend plusieurs formes, à partir de l'emprunt spontané des mots isolés (« *nonce borrowings* ») (2002 : 67), jusqu'au passage d'une langue à l'autre au cours de la conversation.

Poplack a fait une étude sur le code switching espagnol/anglais. Il a distingué trois types d'alternances selon les différentes structures syntaxiques, ce qui va nous servir dans l'analyse contrastive des copies de productions écrites des élèves de la 4AM :

4.1.1.1 Alternance codique intraphrastique :

Ce type d'alternance est très fréquent chez les locuteurs bilingues. Il se caractérise par la présence de deux structures syntaxiques faisant partie de deux codes différents : variétés, langues, etc, à l'intérieur d'un seul tour de parole, d'une phrase. Poplack affirme que « *l'alternance peut se produire librement entre deux éléments quelconques d'une phrase, pourvu qu'ils soient ordonnés de la même façon, selon les règles de leurs grammaires respectives* »⁹ (1988)

4.1.1.2 Alternance codique interphrastique :

Ce type d'alternance correspond à un usage alterné d'unités linguistiques plus longues au sein des paroles d'un seul locuteur ou dans les tours de paroles entre interlocuteurs.

4.1.1.3 Alternance codique extraphrastique :

C'est l'utilisation d'expressions figées et idiomatiques faisant partie à une L2 lorsqu'on parle une L1. Autrement dit, ce sont les expressions d'une L2 qu'introduit le locuteur dans son discours exercé en grande partie dans une L1. Les Algériens même en parlant leur L1 ont tendance à utiliser des expressions françaises comme : ça va, ça y est, etc.

4.1.2 L'emprunt :

Les emprunts existent depuis l'existence des langues et de la communication entre les humains. Le français a emprunté dès ses débuts aux langues régionales (occitan, picard, etc.), à l'arabe, au latin et au grec, puis à l'italien, à l'espagnol, à l'anglais... Aujourd'hui et grâce à l'immigration, beaucoup de mots apparaissent diversifiant encore la palette des langues sources.

L'emprunt est un phénomène universel qui contribue à l'enrichissement du vocabulaire des langues et à leur dynamisme.

Nous distinguons : l'emprunt lexical, syntaxique, phonétique :

⁸Teresa Maria, Wlosowicz, «L'alternance codique dans les productions orales et écrites au sein d'une filiale polonaise d'une entreprise multinationale », *Synergies Italie*, n° 9, 2013, p.131

⁹ Plack, Sh., « Conséquences linguistiques du contact des langues : un modèle d'analyse variationniste », *Langage et société*, N°43, 1988, pp. 23-48, en ligne : www.persee.fr/doc/lsoc_0181-4095_1988_num_43_1_3000. P. 23.

4.1.2.1 Emprunt lexical¹⁰ :

L'appellation emprunt lexical correspond à un emprunt intégral (forme et sens) ou partiel (forme ou sens seulement) d'une unité lexicale étrangère. Nous distinguons :

4.1.2.2 Emprunt intégral :

Concerne la forme et le sens sans adaptation ou avec une adaptation graphique ou phonologique minimales exemple : shopping, staff, etc.

4.1.2.3 Emprunt hybride :

C'est un emprunt de sens, mais dont la forme est partiellement empruntée. Exemples : dopage, focuser, coach de vie, etc.

4.1.2.4 Faux emprunt :

Le faux emprunt, qui a l'apparence d'un emprunt intégral et qui est constitué d'éléments formels empruntés, mais sans qu'aucune unité lexicale (forme et sens) ne soit attestée dans la langue prêteuse. Par exemple : Tennisman est une forme créée en français, mais imitée de l'anglais. En anglais, on utilise plutôt tennisplayer pour nommer le joueur de tennis

4.1.2.5 Le calque :

Une traduction littérale d'une expression de la langue de départ. C'est une copie de l'original. Il s'agit d'un emprunt qui a été traduit. Par exemple : the cold war → la guerre froide

4.1.2.6 L'emprunt syntaxique¹¹ :

Emprunt de la structure syntaxique de langues étrangères, il touche la construction des phrases, le calque de l'ordre de mots et le choix de prépositions. Exemple : calques de groupes verbaux : partir une entreprise, calque de l'ordre des mots comme : un court trois semaines, au lieu de trois courtes semaines.

4.1.2.7 L'emprunt phonétique :

L'emprunt phonétique est un emprunt d'une prononciation étrangère. Exemples : prononciation de gym à l'anglaise

4.2 L'interlangue¹² :

Avancée par Selinker (1972), l'interlangue ou langue de l'apprenant est un système intermédiaire plus au moins stabilisé ayant ses propres règles et évolue au fur et à mesure que l'apprenant progresse dans l'acquisition de la langue étrangère. L'interlangue est caractérisée par la présence des éléments des deux langues en contact. C'est une étape principale dans l'apprentissage de la langue cible ; une sorte de chemin menant à la langue cible.

¹⁰ Christiane Loubier, *De l'usage de l'emprunt linguistique*, 2011, p. 14-15

¹¹ Ibid, p.16

¹² Scholastica, Ezeodili, « interférence linguistique dans la production écrite des apprenants de français langue étrangère, cas des étudiants de nnamdiazikiwi », *Ijah, Ethiopia*, 2019, p.54.

Nous citons deux définitions ¹³complémentaires de cette notion , données par Besse et Porquier : « *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, c'est ce que nous avons précédemment appelé grammaire intériorisée par l'apprenant et que nous appelons également ici : interlangue* »(1991 :217). Quant à Vogel, il entend par interlangue : « *La langue qui se forme chez un apprenant d'une langue étrangère à mesure qu'il est confronté à des éléments de la langue cible, sans pour autant qu'elle coïncide totalement avec cette langue cible. Dans la constitution de l'interlangue entrent la langue maternelle, 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 (méthodologiques)* » (1995 : 20)

Nous rajoutons que l'interlangue est le résultat de : transferts positifs et de transferts négatifs entre la L1 et la L2 et une surgénéralisation des règles de la L2

4.2.1 Transfert linguistique ¹⁴:

4.2.1.1 Définition :

C'est le fait d'apprendre la L2 à partir de la compétence linguistique construite lors de l'acquisition du langage via la L1. Le transfert linguistique est un cas particulier du transfert d'apprentissage qui est le fait de construire des connaissances en L2 en s'appuyant sur ce l'on a appris de l'école et en dehors de l'école. C'est le transfert des structures de la ou des langues précédemment acquises vers la langue cible lorsque deux langues entrent en contact.

La notion du transfert est définie par Cuq comme étant la transmission des habitudes langagières d'une langue vers une autre langue. Soit il rend facile l'acquisition de la langue étrangère soit il la rend plus difficile. Selon T. Odlin: « *Transfer is the influence resulting from the similarities and differences between the target language and any other language that has been learned previously (and perhaps imperfectly acquired.* » (1989 : 27)

Nous distinguons deux types de transferts linguistiques :

¹³ Yuan, Peng, « *Interlangue, aspects linguistiques et culturels (cas du français, langue indo-européenne et du chinois)* », thèse, université de Limoges, p.22

¹⁴ Teresa Maria Wlosowicz, « Le transfert et les interférences entre L1, L2 et L3 dans la production des cognates aux terminaisons différentes », *synergie Espagne*, N°3, 2010, p. 162-163.

4.2.1.2 Transfert positif :

Selon Herdina et Jessner : « *Le transfert, c'est le phénomène relativement prévisible de transférer des structures d'une langue dans une autre. Si le résultat est correct, le transfert est positif, alors qu'il est négatif quand il mène à des erreurs.* » (2002 : 28-29),

C'est la transmission positive et avantageuse des structures de la L1 vers la langue cible, on parle d'effet positif puisqu'il concerne les cas où les structures des deux langues se ressemblent : l'ordre des mots, la prononciation, ou le vocabulaire, etc. Autrement dit, le transfert positif aura lieu quand les facteurs inter-linguistiques se correspondent.

Il est à préciser aussi que malgré leurs divergences, il y a un aspect universel qui unit les langues. Elles ont au moins un noyau en commun .Le contenu sémantique d'un énoncé se compose de : composantes qui appartiennent à l'expérience humaine et d'autres composantes liées à la culture ou la langue.

Quoique chaque langue ait son propre système grammaticale, toutes les langues sont structurées autour de : temps, aspect et mode. Quelques aspects morphologiques et lexicaux sont aussi partagés par plusieurs langues.

4.2.1.3 Transfert négatif :

C'est fait d'utiliser des traits linguistiques appartenant à la L1 dans la L2. Lorsque les structures des deux langues ne sont pas similaires, on parle de d'un transfert négatif qui sera concrétisé par l'erreur et donnera lieu à aux interférences. Dans ce cas, la langue maternelle joue un rôle d'entrave pour l'assimilation de la langue cible.

Il est à signaler que souvent l'observation du transfert positif n'est pas aussi évidente que celle du transfert négatif.

4.2.2 Les interférences linguistiques :

4.2.2.1 Définition des interférences linguistiques :

L'étude des interférences est dotée d'une grande importance parmi les chercheurs, elle vise, selon Agues Martins à « *mieux comprendre les processus d'apprentissage d'une langue étrangère* » (2007: 40), à améliorer les pratiques enseignantes et à exploiter l'erreur comme outil d'apprentissage. « *Il y a interférence quand un sujet bilingue utilise dans une langue-cible A un trait phonétique, morphologique, lexical ou syntaxique de la langue B. L'emprunt et le calque sont souvent dus à des interférences. Mais l'interférence reste individuelle et involontaire, alors que l'emprunt et le calque sont en cours d'intégration ou intégrés dans la langue A* » (Dictionnaire de linguistique, Larousse, 2002).

Selon A. Hassan, elle est considérée aussi comme « *violation inconsciente d'une norme d'une langue par l'influence des éléments d'une autre langue* » (1974:171).

Par ailleurs, Hamers et Blanc (1983) définissent ces interférences comme « *Des problèmes d'apprentissage dans lesquels l'apprenant transfère le plus souvent inconsciemment et de façon inappropriée des éléments et des traits d'une langue connue dans la langue cible* »

L'interférence est définie d'un point de vue psychologique, linguistique et pédagogique :

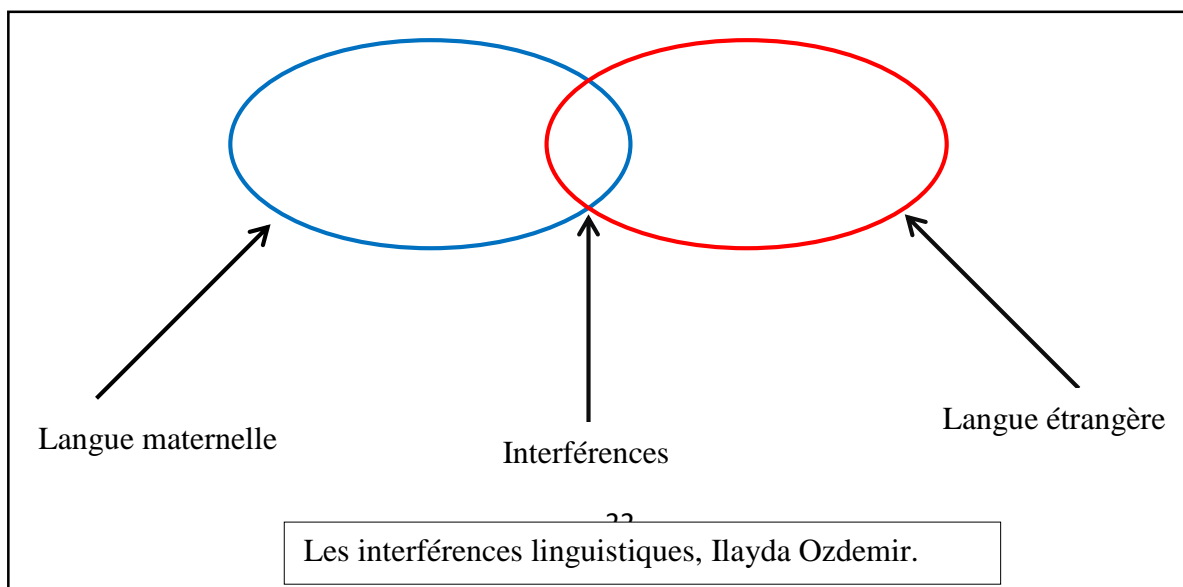
- **D'un point de vue psychologique** : l'interférence a pu être considérée comme une contamination de comportements. Le petit glossaire terminologique publié à l'intention des professeurs de langues vivantes par l'association américaine M.L.A. (Modern Language Association) définit l'interférence comme : « l'effet négatif que peut avoir une habitude sur l'apprentissage d'une autre habitude 2 ». Ce type de définition relève de la psychologie appliquée ; il sera utile de se référer à la psychologie du comportement, aux expériences sur le conditionnement et aux théories de l'apprentissage.

- **D'un point de vue linguistique** : l'interférence est définie comme un accident de bilinguisme entraîné par un contact de langues dans une situation de bilinguisme. Selon W. Mackey « *l'interférence est l'emploi, lorsque l'on parle ou que l'on écrit dans une langue, d'éléments appartenant à une autre langue* » (1976 :414)

- **D'un point de vue de la pédagogie des langues vivantes** : l'interférence est un type particulier de faute que commet l'élève qui apprend une langue étrangère, sous l'influence des habitudes ou des structures de sa langue maternelle. Selon Francis Debyser : « *on parle à ce propos de "déviations", de "glissements", de "transferts", de "parasites", etc.* » (1970 :35)

Mais pour d'autres comme Wolfgang Klein, l'emploi des éléments de la langue maternelle pour parler ou écrire une autre langue est inévitable : « (...) *L'apprenant, lors de l'acquisition d'une langue étrangère, connaît déjà une langue, et il lui est facile de s'appuyer – consciemment ou inconsciemment – sur cette connaissance. La première langue peut aussi influencer sur la seconde, ce qui produit des phénomènes de transfert, d'interférences, etc.* » (1989 : 63)

Nous pouvons schématiser le phénomène d'interférence comme suit :



4.2.2.2 Types des interférences ¹⁵:

Selon L-J. Calvet, « *L'interférence constitue un des résidus de la situation de contact de langues* ». En effet, ces résidus peuvent apparaître au niveau lexical, phonétique, morphosyntaxique et culturel.

Nous allons ci-dessous, décrire et définir les différents types d'interférences

4.2.2.2.1 Interférence phonétique

Quand l'apprenant remplace un son ou un phonème de la langue étrangère par un autre qui lui ressemble dans sa langue maternelle, on parle d'interférence phonétique.

Dans le domaine de la phonétique, chaque langue a des caractéristiques qui lui sont propres et qui la distingue d'autres langues. Par exemple, on construit toujours des représentations sur les aspects phonétiques des langues, le français est une langue « vocalique »

Les différentes caractéristiques des langues présupposent un système phonétique différent, ce qui amène à la difficulté et à des interférences en production lors d'apprentissage d'une langue étrangère.

4.2.2.2.2 Interférence morphosyntaxique ¹⁶

J. Dubois définit l'interférence morphosyntaxique comme « *la présence de modes d'agencement appartenant à un autre système dans une langue donnée* » (Larousse, p225, dictionnaire de linguistique).

D'une part, nous citons l'interférence morphologique qui concerne le genre et le nombre ainsi que les désinences et les modalités de dérivation et de composition. D'une autre part, l'interférence syntaxique qui concerne les modes d'agencement des unités et les rapports qu'elles suscitent. Les deux interférences sont regroupées puisque l'interférence morphologique entraîne le plus souvent des interférences syntaxiques et c'est ce que nous appelons interférence de type morphosyntaxique. Le problème n'est donc ni purement syntaxique ni purement morphologique mais les deux à la fois.

Les interférences morphosyntaxiques concernent les règles grammaticales transposées d'une langue à l'autre. Nous pouvons citer : les accords des phrases, l'agencement erroné des morphèmes d'une phrase.

L'interférence morphosyntaxique est le résultat d'une méconnaissance des règles de la langue cible. Tabouret-Keller affirme que dans le domaine de la grammaire « *l'interférence linguistique déterminera des perturbations dans le jeu des règles de la syntaxe et dans celui du marquage fonctionnel spécifique de syntagmes* » (2008 :10). Il s'agit donc d'introduire dans la langue cible des unités ainsi que des combinaisons d'unités linguistiques provenant d'une autre langue.

¹⁵ Ilayda, Ozdemir, « *interférence linguistique* », Marmara university, p. 2-4.

¹⁶ Gaoudi, Fella, « *Les interférences morphosyntaxiques À l'oral et à l'écrit, Chez les apprenants de la 4ème Année moyenne* », magister, université de Batna, 2012, p.43

4.2.2.2.3 Interférence lexico-sémantique :

Les interférences lexicales concernent les unités lexicales que le locuteur introduit dans son discours ou son écrit. C'est la transposition des formules rhétoriques d'une langue à l'autre. Généralement, les expressions transformées semblent péjoratives et hyperboliques. Ce transfert interlingual se fait lorsqu'un terme donné appartenant à la langue source fait intrusion dans la langue cible. Il ne faut pas confondre l'interférence lexicale avec l'emprunt, la première est un fait individuel et inconscient tandis que le deuxième est social.

4.2.2.2.4 Interférences culturelle :

Selon la définition donnée par l'Unesco, la culture, dans son sens le plus large est un : « *ensemble de traits distinctifs, spirituels et matériels, intellectuels et affectifs, qui caractérisent une société ou un groupe social. Elle englobe, outre les arts et lettres, les modes de vie, les droits fondamentaux d'être humain, les systèmes de valeurs, les traditions et les croyances.* » (1982).

En effet, chaque société se caractérise par une culture qui lui est propre ; le fait de transférer une valeur culturelle propre à une langue vers une autre langue produit ce que l'on appelle : l'interférence culturelle. Cette dernière est due aux divergences culturelles des deux langues. Autrement dit, une personne bilingue intègre des phénomènes culturels nouveaux quand elle est face à une situation où elle tente de trouver des équivalents qui sont absents dans son répertoire en langue source. Par exemple : Les arabophones ont tendance à utiliser, le plus souvent d'une manière inconsciente, dans leur parler le mot ALLAH au lieu de DIEU pour montrer leur identité religieuse et culturelle, or nous savons que les deux termes recouvrent la même réalité.

4.2.2.2.5 Interférence phrastique :

Elles sont caractérisées par l'application de caractère général de la phrase en langue 1 (L1) sur la phrase de la langue étrangère. Parmi les interférences phrastiques fortement présentes en langue française et qui proviennent de la langue arabe : l'absence de la majuscule au début de la phrase ainsi que la répétition de coordonnant « et ».

4.2.2.3 Origine des interférences ¹⁷:

Il y a plusieurs difficultés rencontrées par les apprenants dans l'apprentissage des langues étrangères, ce qui donne lieu à des erreurs interlinguales ou intralinguales. Les erreurs interlinguales sont dues à un transfert négatif « interférences ». D'après (Robert, 2002 ; Cuq & Gruca, 2005), ces interférences sont nécessaires à tout processus d'acquisition, étant des traces d'interlangues des apprenants. D'autres comme Medane (2015) et Hamers (1997) appréhendent ces interférences comme

¹⁷ Assia, Laidoudi, « Origine des interférences interlinguales lexicales dans les productions écrites des apprenants de FLE », *Revue multilinguale*, volume8, N°1, 2020, p.32-36.

des indicateurs d'une incompétence linguistique. Quel seraient donc les origines de ces interférences en production écrite de FLE selon d'autres chercheurs ?

- Parmi les origines des interférences nous citons :

- Compétence limitée en langue cible :

Des auteurs tels que Hamers (1997) et Hagège (1982, 1996) attribuent ces erreurs interlinguales à une compétence limitée en langue cible. Hamers avance que « *l'interférence se manifeste surtout chez des locuteurs qui ont une connaissance limitée de la langue qu'ils utilisent* » (1997: 178)

Cependant cette raison est actuellement dépassée, ces erreurs ne peuvent pas être limitées à une incompétence linguistique, ces erreurs trouvent leur origine dans les interlangues des apprenants, qui sont constituées de leurs connaissances intermédiaires au cours de leur apprentissage d'une langue étrangère. (Galligani, 2003).

- Psychotypologie :

La psychotypologie est le jugement que donne l'apprenant à la proximité entre les deux langues. Un trait appartenant à la L1 peut être traité ou considéré soit comme spécifique à la langue, et il n'est donc pas transférable, soit comme neutre, et il est donc transférable à la L2.

Ringbom (1987) considère que la psychotypologie joue un rôle considérable dans les interférences. Selon Odlin, repris par Singleton et Ó Laoire (2006) : « *Le transfert proviendra très probablement du jugement que l'apprenant fait (consciemment ou inconsciemment) d'une similarité partielle ou totale entre des structures particulières appartenant à une langue précédemment acquise et des structures de la langue cible.* » (1989 : 142).

-La langue à laquelle recourent les apprenants :

Sur ce point, les auteurs se sont divisés sur deux camps ; il y a ceux qui considèrent la langue maternelle (LM) comme étant la source principale de ces erreurs, comme : Kannas (1994), Mackey (1976) et Medane (2015) qui, dans son étude centrée sur des apprenants algériens, conclut que les erreurs repérées dans les discours produits en FLE sont dues à la première langue (arabe).

Contrairement à ces auteurs, Galisson et Coste (1976) estiment que la langue maternelle n'est pas la source unique des erreurs interférentielles et que d'autres langues apprises antérieurement ou ultérieurement influent sur l'apprentissage de la langue cible comme l'a démontré le travail de Hatem qui révèle la présence des mots anglicisés dans les productions écrites des apprenants algériens.

5 Erreur et intralangue :

5.1 L'erreur :

Deux écoles se sont distinguées par rapport à cette notion, en premier lieu l'école traditionnelle pour qui, l'erreur est due aux méthodes inadéquates mobilisées dans l'enseignement /apprentissage. Tandis que la deuxième considère l'erreur comme inévitable malgré tous les efforts pouvant être fournis (Corder, 1981), selon lui, l'erreur reflète l'appropriation progressive de la L2 par l'apprenant.

5.1.1 Définition de l'erreur :

L'erreur est définie dans Le Petit Robert comme étant « *un acte de l'esprit qui tient pour vrai ce qui est faux et inversement ; jugement, faits psychiques qui en résultent.* » (1985 : 684). Elle est définie aussi, dans Le Petit Larousse illustré, comme « *un jugement contraire à la vérité* » (1972 : 390). A l'origine, les erreurs ont été définies par Cuq et Alii, comme un « *écart par rapport à la représentation d'un fonctionnement normé* » (2003 : 86). Selon Marquilló Larruy, en didactique des langues étrangères, les erreurs «*relèvent d'une méconnaissance de la règle de fonctionnement.* » (2003 : 120).

L'erreur va permettre aux pédagogues de reconsidérer le rôle et le statut qu'elle a dans l'apprentissage.

Nous distinguons « la faute » de « l'erreur » :

5.1.2 Distinction entre erreur et faute :

Selon le petit Robert, la faute est considéré comme « *une erreur choquante, grossière, commise par ignorance* » (1985 : 684). En didactique des langues étrangères, les fautes correspondent, selon Marquilló Larruy, à « *des erreurs de type (lapsus) inattention/fatigue que l'apprenant peut corriger (oubli des marques de pluriel, alors que le mécanisme est maîtrisé)* » (2003 : 120). Tandis que l'erreur est due à une méconnaissance du fonctionnement du système linguistique.

5.1.3 Type des erreurs :

Christine Tagliante, classifie les erreurs en didactique de langue étrangère en cinq catégories « *erreurs de type linguistique, phonétique, socioculturel, discursif et stratégique.*» (2001 : 152-153).

Dans les productions écrites des apprenants nous distinguons deux types d'erreurs :

5.1.3.1 Des erreurs de contenu :

Tout d'abord, le sujet de la production écrite doit être parfaitement compris pour ne pas rédiger un texte entièrement ou partiellement hors sujet. L'élève doit aussi respecter le nombre de ligne/mots qui lui sont exigés. Selon Charnet et Robin-Nipi, certains nombre de mots sont « *imposés à l'apprenant et on lui accorde une marge de 10 % en plus ou en moins.* » (1997 : 11). Une autre consigne est souvent négligée : le type du texte. L'apprenant doit respecter la typologie textuelle ; il n'a, par exemple, pas le droit d'écrire un texte narratif au lieu d'un texte descriptif ou informatif, etc.

L'apprenant est appelé à rédiger un texte de manière cohérente en respectant son plan: introduction, développement et conclusion. Il doit aussi veiller à ce que l'enchaînement logique entre les idées (cohésion) et entre les paragraphes (cohérence) soit respecté, nécessitant ainsi l'utilisation d'articulateurs logiques pour éviter l'inorganisation de son écrit.

Tout cela est souvent accompagné d'erreurs linguistiques qui constituent des erreurs de forme.

5.1.3.2 Des erreurs de forme :

Il s'agit d'erreurs linguistiques, syntaxiques, lexicales, morphologiques et orthographiques, par exemple : l'emploi des temps des verbes, l'orthographe déficiente, la ponctuation, l'ordre des mots qui n'est pas respecté, le manque de vocabulaire, etc. Le chercheur en didactique du français langue étrangère Lokman Demirtaş affirme qu'il est possible « *d'étudier les erreurs de formes à l'écrit en trois catégories* » (2008 : 181) qui sont les suivantes :

- **Groupe nominal** : ce sont les erreurs lexicales et grammaticales telles que les déterminants (Articles : féminin, masculin), les adjectifs (comparatifs, superlatifs), l'accord en genre et en nombre, les génitifs et les composés (noms et adjectifs), etc.

- **Groupe verbal** : il s'agit des erreurs morphologiques telles que la conjugaison des verbes, les temps, les aspects, les auxiliaires de modalité, la passivation, les autres (gérondifs, infinitifs), etc.

- **Structure de la phrase** : il est question des erreurs syntaxiques telles que l'ordre des mots, les pronoms relatifs, les conjonctions, les mots de liaison, la ponctuation et l'orthographe.

Mais il faut préciser que les erreurs liées à la langue maternelle sont fortement présents aussi bien à l'oral qu'à l'écrit.

Toutes ces erreurs constituent une entrave pour la compréhension et la transmission du message.

5.1.4 Classification donnée par d'autres chercheurs¹⁸ :

5.1.4.1 Classification donnée par Burt et Kispaky :

Burt et Kispaky (1974) classifie les erreurs en deux (02) catégories : erreur globale et erreur locale

- **Erreur globale** : Selon ces deux linguistes, l'erreur globale est celle qui touche la structure de la phrase affectant ainsi la compréhension du message.
- **Erreur locale** : contrairement à l'erreur globale, l'erreur locale touche un seul élément de la phrase .Le message sera transmis et compris en dépit de la présence des erreurs.

5.1.4.2 Classification donnée par Richards :

Richards (1980) distingue trois types d'erreurs :

¹⁸ Somayé, Aghaeilindi, « *La pédagogie de l'erreur en production écrite dans l'apprentissage du français langue étrangère, chez les étudiants persanophones* », thèse, université de Toulouse le Mirail, 2013, p. 46-49

- **Erreur interlinguale :**

Ces erreurs se produisent lorsqu'un trait linguistique de la langue maternelle ne correspondant pas à la langue cible. C'est ce que nous appelons « transfert négatif » ou « interférence ».

- **Erreur intralinguale :**

Ces erreurs se trouvent dans le système linguistique de la langue cible, elles sont commises lorsque les apprenants éprouvent des difficultés et des problèmes d'apprentissage par rapport aux règles de cette langue, dans notre cas c'est le FLE. Selon Richards, ce type d'erreur provient d'un apprentissage défectueux ou partiel de la langue cible de l'apprenant. (1992 : 187)

- **Erreur développementale :**

Ces erreurs résultent d'hypothèses sur la langue cible, l'apprenant dans ce cas-là, s'appuie sur une expérience langagière limitée. En avançant dans le processus d'acquisition de la langue, ces erreurs tendent à disparaître. On les trouve chez les enfants natifs ainsi que chez les apprenants débutants de la langue en question.

5.1.4.3 Classification de Els, Bongaerts, Extra, Os et Janssen-van Dieten (1984) :

Ces chercheurs distinguent deux types d'erreurs lors de l'apprentissage d'une langue étrangère :

- **L'erreur par manque de compétence :**

Le Robert définit la compétence comme : « une connaissance ou une capacité reconnue dans un domaine particulier. »(2002 :30). Elle constitue un écart par rapport à certaines règles. Les erreurs par manque de compétence sont dues au contexte d'expression. Ces erreurs sont systématiques durant l'acquisition des compétences interculturelles.

- **L'erreur par manque de performance :**

Ce sont des erreurs occasionnelles constituant le résultat d'effets psychologiques et souvent, ne peuvent pas être expliquées par la linguistique. On ne peut donc pas inclure les erreurs de performance dans un système,

On dit que l'erreur relèverait de la compétence ; la faute de la performance.

5.1.5 Analyse des erreurs :

Pour pouvoir analyser une erreur, nous devons d'abord la trouver, ensuite la décrire et enfin l'expliquer. Cependant, la distinction entre les trois concepts cités n'est pas toujours évidente.

Porquier et Besse soulignent que *l'analyse des erreurs doit avoir un double objectif : l'objectif théorique afin de mieux comprendre le processus d'apprentissage d'une langue étrangère ; l'objectif pratique afin d'améliorer l'enseignement de cette langue. Ces deux objectifs s'articulant l'un à l'autre*

permettent une meilleure compréhension de processus d'apprentissage et contribuent à la conception de principes et de pratiques d'enseignement mieux appropriés, où sont reconnus et acceptés le statut et la signification des erreurs. (1984 :207)

5.1.5.1 Critiques de l'analyse des erreurs(AE)¹⁹ :

Ce sont les critiques adressées à l'analyse contrastive (AC) (prédictive, a priori) qui ont suscité plus d'attention et plus d'intérêt à l'analyse des erreurs (AE) et lui ont permis d'évoluer (cf. SRIDHAR S.N. : 1980, in FISIYAK J. : 1985), même si au début elle n'a été envisagée que comme complément ou substitut à l'AC. Selon P. Porquier, c'est une « *solution de rechange qui peut porter plus vite des fruits* » (1984 :206)

Les premières AE ont été critiquées sur deux points essentiels : leurs bases matérielles (données du corpus) et leur méthodologie (Porquier : 1977 ; Besse / Porquier : 1984 ; Dulay / Burt / Krashen : 1982), cela touche :

- Le traitement d'un type d'erreurs arbitrairement choisi : erreurs de phonétique, erreurs de lexique, etc.
- L'hétérogénéité du corpus : groupes d'apprenants différents, données issues de tâches diverses et/ou limitées interdisant toute conclusion générale ou exploitation hors du cadre de l'enquête.
- L'utilisation de modèles de descriptions différents .Ce qui rendait difficile ou impossible toute comparaison des résultats.

5.1.5.2 Avantages de l'analyse des erreurs :

Malgré les critiques qui lui ont été adressées, il ne faut pas omettre les avantages de l'AE : Elle travaille sur des données réelles et c'est pour cela ces résultats sont directement exploitables dans le domaine de l'enseignement. Elle touche, contrairement à l'AC, à tous types d'erreurs : erreurs interlinguales, intralinguales, etc. Elle contribue ainsi à l'enrichissement de nos connaissances des stratégies d'apprentissage.

5.1.5.3 Obstacles rencontrés dans l'analyse des erreurs²⁰ :

Nous signalons ci-dessous quelques obstacles rencontrés lors de cette analyse :

- Imprécision dans la définition des catégories d'erreurs

Selon Richards et Lococo, Certaines catégories d'erreurs « *erreurs interlinguales / intralinguales sont définies différemment* » (1972 : 147), (1976 : 99)

¹⁹ M.Clive, Perdue, « L'analyse des erreurs, un bilan pratique », *Apprentissage et connaissance d'une langue étrangère*, p 88 -92.

²⁰ A, Akouaou, O Bouzekri, « *Analyse des erreurs. Une synthèse pour une orientation de la recherche en interlangue*», Meknes, p.2-4

Nous pouvons citer aussi la distinction faute absolue/faute relative de la grille de Belc *utilisable au niveau des mots* (1966 :11). Après être testée, elle s'est avérée limitée étant donné qu'elle repose sur l'interprétation que l'on donne à l'énoncé fautif.

- **Usage inadéquat des classifications**

Comme les situations d'enseignement / apprentissage sont très complexes, R. Porquier propose d'établir une grille de classement appropriée pour chaque AE : « *Il ne peut y avoir un modèle unique ou une grille universelle d'AE* » (1977 : 35)

Les auteurs de LT exposent quatre modèles ou grilles de classement d'erreurs : Le premier (« Linguistic Category Taxonomy » : LTC) illustré par les travaux de POLITZER / RAMIREZ (1973), BURT / KIPARSKY (1972), repose soit sur le niveau linguistique, phonétique /phonologie, syntaxique, morphologique, lexique / sémantique, soit sur les constituants linguistiques affectés par l'erreur soit sur les deux à la fois.

Le second modèle (« Surface Strategy Taxonomy » : SST) décrit la manière dont les structures de surface sont modifiées, Dulay, Burt et Krashen (1982) décrivent la taxonomie de la stratégie de surface en cinq catégories : 1) omission, 2) addition, 3) formation erronée, 4) ordre erroné et 5) mélanges.

6 Possibilité de la correction des interférences ²¹:

6.1 Introduction et définition du phénomène de fossilisation :

La fossilisation est un blocage survenant lors de l'acquisition d'une langue. Selon Grass et Selinker « *Le terme de fossilisation fait ici référence au phénomène de la permanence, chez un apprenant, dans l'état de développement de sa L2, de formes déviantes ou erronées, qui continuent de se produire en dépit de la poursuite d'une exposition à la L2, d'une pratique systématique, ou encore, des explications d'un enseignant. La fossilisation linguistique ne signifie pas la cessation de l'apprentissage mais bien la stabilisation de formes linguistiques erronées* ». (1994) .Nous distinguons deux cas de figures :

- Un arrêt définitif du processus de développement de l'interlangue, avant que l'apprenant n'ait acquis toutes les normes de la langue cible
- Un blocage partiel qui n'affecte pas la totalité de l'interlangue : même si certains microsystemes se fossilisent, d'autres peuvent évoluer vers la langue cible.

6.2 Distinction entre instabilité et défossilisation :

Selon Costa Galligani, la déstabilisation serait possible et plus facile que la défossilisation : elle consisterait à éliminer la forme idiosyncrasique pour que le locuteur conserve seulement la « bonne

²¹ Noelia, Luzar, « Sur la possibilité de corriger une fossilisation », synergies *Argentine*, n° 1, 2012, p.55-56

forme » déjà présente dans son système. Par contre, la « défossilisation » paraît « *plus difficilement réalisable compte tenu de la présence exclusive de la forme marquée* » (1998 : 305).

Selon Vogel, *la déstabilisation constitue une composante importante des processus d'acquisition des langues étrangères*. (1995 : 42).

6.3 Possibilité de la défossilisation :

La fossilisation se produit chez certains élèves et pas chez d'autres. Plusieurs théories nous expliquent les causes des fossilisations. Ces théories incluent l'interférence de la première langue (L1) ; analphabétisme en L1 ; éloignement émotionnel, psychologique ou social à l'environnement ou à la culture L2 ; âge d'arrivée dans la communauté L2, existence et mode de rétroaction corrective, apport compréhensible insuffisant et manque d'occasions d'utiliser la nouvelle langue cible. Ces facteurs sont tous importants et interdépendants et contribuent fortement à l'acquisition d'une L2.

L'apprentissage d'une langue ne peut se faire sans interférences. Selon Debyser « *Elle (l'interférence) résiste à l'expérience, à l'enseignement, à la pratique, et se prolonge par-delà du perfectionnement de la compétence de (l'apprenant)* » (1970 : 31-61)

Afin de diminuer les erreurs interférentielles, une comparaison entre les différences des structures des deux langues s'avère nécessaire, on pourrait recourir aussi à une discussion préalable avec l'apprenant au début de chaque cours. Puisque les interférences ne sont pas fortuites, elles peuvent être analysées, corrigées et même anticipées. Et au fur à mesure des préventions certains apprenants réussissent à assimiler cependant chez d'autres élèves ces erreurs persistent, même au niveau avancé.

Chapitre 02

Méthodologie et analyse

Introduction :

En premier lieu, nous allons exposer et justifier le choix de la méthodologie adoptée en vue de répondre à notre problématique : « Les apprenants de la 4AM font-ils recours à une L2 lors de la production écrite .Si c'est oui, en quoi consiste ce recours et quels phénomènes linguistiques touche-t-il ? ». Nous allons aussi décrire le corpus de notre recherche ainsi que l'échantillon et le lieu du déroulement de notre enquête.

En deuxième lieu, nous allons d'abord opter pour une analyse contrastive des productions écrites afin de relever les langues auxquelles recourent les apprenants en productions écrites et les phénomènes linguistiques concernés ainsi que les origines des erreurs relevées. Ensuite nous opterons pour une analyse des questionnaires adressés aux élèves et des entretiens adressés aux enseignants.

1 Choix de la méthodologie :

1.1 Approche mixte :

Dans le cadre de notre travail, nous avons opté pour une démarche mixte qui consiste en une approche quantitative visant à analyser les questionnaires destinés aux élèves et une approche qualitative visant à faire une analyse contrastive des productions écrites et une analyse des entretiens adressés aux enseignants . Notre choix de ces outils d'enquête a pour objectif de couvrir notre sujet de recherche sous tous ses aspects : Une description et une analyse des productions écrites ,ce que disent les apprenants et les enseignants sur ce sujet.

1.1.1 Approche qualitative :

1.1.1.1 Analyse des productions écrites :

Nous visons à analyser les copies de productions écrites des élèves de la 4AM. D'une part, cela permet de fournir des informations sur les processus mentaux qui manipulent l'utilisation et la mobilisation des outils linguistiques lors de la production écrite et nous permet de savoir si les apprenants font recours à une L2 lors de ce travail .D'une autre part, notre analyse nous permettra aussi de dévoiler les langues auxquelles font recours les apprenants et quels sont les phénomènes linguistiques concernés.

1.1.1.2 Entretiens semi-directifs :

Nommé aussi « interactif », l'entretien semi-directif vise à faire parler, Jacques Bres affirme : *« l'enquêteur a pour visée non de parler mais de faire parler ; il subordonne sa parole à la parole de l'autre et à l'écoute minutieuse qu'il en fait. »* (68)

Nous avons opté pour un entretien semi directif afin de toucher à tous les points que nous avons préétablis et à vouloir faire jaillir de nouvelles idées qui se présenteront lors de la discussion comme l'affirme Cécile Canut : *« l'entretien semi-directif est plus souple puisque les questions peuvent donner libre cours à de larges développements. L'ordre des questions et leur formulation même peuvent varier. »* (2003-2004)

Ce type d'entretiens peut nous donner, en tant qu'enquêteur plus de liberté lors du déroulement de l'enquête et va nous permettre de participer activement à l'entretien. Selon Jacques Bres, *le choix de l'entretien semi-directif est celui de la parole co-produite et co-construite.* (1996 :66)

1.1.2 Approche quantitative :

1.1.2.1 Le questionnaire :

Le questionnaire est un outil méthodologique qui comporte un ensemble de questions structurées dans le but de recueillir des informations en termes de volume et de quantité par rapport à un sujet précis auprès d'une population cible. Et ce, dans le cadre d'une recherche quantitative. Il a pour but de répondre à nos attentes et de confirmer ou d'infirmer les hypothèses formulées préalablement « *Le*

sociolinguistique élabore le questionnaire dans le but de confronter avec les données empiriques la question qu'il propose d'élucider et de confirmer la validité des hypothèses postulées dans la phase préliminaire de sa recherche. » Boukous, Ahmed, 1996, le questionnaire dans Calvet L-J et Dumont P, L'enquête sociolinguistique, L'Harmattan, Paris.

Nous avons opté pour ce type d'outils d'enquête afin de recueillir, en quantité, des informations auprès des élèves et de comprendre d'une part le contact qu'entretiennent les apprenants avec la langue française. D'une autre part, le questionnaire nous permettra de voir si les apprenants ont des difficultés en production écrite. Par ailleurs, le questionnaire nous dévoilera les langues auxquelles ont fait recours les apprenants lors de la production écrite et si ce recours est intentionnel ou spontané.

Les questionnaires destinés aux apprenants nous permettront de découvrir aussi quelles sont leurs représentations mentales par rapport à ce qu'ils produisent.

Vers la fin du questionnaire, nous visons à comprendre l'apprentissage ainsi que les langues utilisées dans les méthodes d'enseignement dont ont bénéficié les apprenants au cours des premières années (école primaire) car cela influe fortement sur leurs compétences et capacités à l'écrit au collège. Nous n'avons bien sûr pas omis le cycle moyen sur lequel se base notre recherche : nous voulons comprendre aussi comment se déroulent les séances d'apprentissage au Cem et quelles langues sont présentes en classe de FLE au CEM.

2 Description du corpus :

2.1 Copies de productions écrites :

Notre corpus est constitué de vingt (20) copies de productions écrites de la 4AM. Celles-ci sont le résultat des acquis des élèves lors du 2^e projet intitulé : élaborer un dépliant en faveur du « vivre ensemble en paix ». L'élève est amené à rédiger des textes à visée argumentative : rédiger un dialogue ou rapporter des propos afin de sensibiliser les gens à lutter contre le racisme, la violence et les inciter à être solidaires.

Il est à signaler que nous avons rencontré quelques difficultés dans la collecte des copies de productions écrites. Il nous a été très difficile de trouver des copies qui méritent ou peuvent être analysées. Et ce, pour plusieurs raisons. En premier lieu, le nombre restreint d'élèves dans les classes des régions rurales. En deuxième lieu, beaucoup de copies sont sans contenu ou carrément vides. Et ce, parce que beaucoup d'élèves sont en difficulté dans ces classes, ceci renvoie au fait que certains apprenants n'ont pas bénéficié de cours de français pendant une année ou plusieurs mois à l'école primaire, chose qui nous a été révélé lors du déroulement des questionnaires.

Pour toutes ces raisons, nous considérons que les vingt copies collectées sont représentatives et nous ont permis de relever un nombre important de phénomènes linguistiques qui ont servi notre étude.

2.2 Questionnaires :

Nous avons élaboré vingt (20) questionnaires adressés aux élèves du CEM Bouragba Lakhdar à El Hachimiya. Composés de 15 questions dont la plupart est à choix multiples « QCM ».

Les premières questions étaient introductives nous permettant de découvrir les relations qu'entretiennent les apprenants avec la langue française.

En deuxième lieu, nous avons choisi des questions qui visent à comprendre la représentation mentale qu'ont les apprenants de la production écrite et quelles sont les difficultés rencontrées lors de la rédaction.

En troisième lieu, nous avons opté pour des questions visant à comprendre si l'apprenant fait recours à d'autres langues : au niveau de sa réflexion et au moment de la rédaction et si ce recours se fait spontanément ou par nécessité.

Par la suite, nous nous sommes renseignés auprès des apprenants sur les langues utilisées dans les méthodes d'enseignement dont ils ont bénéficié à l'école primaire. Plus précisément, nous avons tenté de savoir si d'autres langues étaient présentes étant donné que les premières années d'apprentissages sont très importantes et ont un grand impact sur l'acquisition d'une langue et sur la compétence et la capacité de l'élève en langue française au CEM. Puisque notre étude s'est faite au niveau d'un collège, il est évident que d'autres questions soient posées sur les langues présentes en classe de FLE au CEM.

Pour finir, nous avons tenté de découvrir s'il y a une possibilité de comprendre des cours de FLE sans recourir à la traduction.

2.3 Entretiens semi-directifs :

Nous avons opté pour des entretiens en ligne avec deux enseignantes de langue française au collège qui ont entre deux à quatre ans d'expérience dans ce domaine.

Nos entretiens sont composés de huit questions dont les deux premières sont introductives. Le reste des questions tournent autour de trois principales thématiques : langues utilisées en classe de FLE, l'impact de la traduction sur les compétences des élèves et leurs productions écrites en langue cible, origine des interférences et la possibilité d'en remédier.

3 Définition du lieu

La collecte des productions écrites et notre enquête par le biais des questionnaires se sont déroulées à la wilaya de Bouira au CEM lakhdar Bouregba, situé à El Hachimiya et qui a ouvert ses portes en 2011.

4 Définition de la population et l'échantillon de recherche :

Les productions écrites et les questionnaires ont été réalisés avec un groupe d'élèves de deux classes de quatrième année : 4am1 et 4am2 dont le nombre d'élèves est de 20. Leur âge varie entre 14 et 17.

5 Analyse du corpus :

5.1 Analyse des productions écrites selon la grille EVA ²²:

Les productions écrites des élèves de la 4 AM seront évaluées ci-dessous selon la grille EVA.

Elles seront analysées selon 03 plans : le plan pragmatique, le plan sémantique et le plan morphosyntaxique (nous évaluerons les textes dans leur ensemble)

Sur le plan pragmatique : il s'agit de la situation de communication dans laquelle s'est produite la production écrite. Dans le cas des productions écrites des élèves de la 4AM, les conditions concrètes de la réalisation des productions écrites ne sont pas clairement précisées et par conséquent, les aspects pragmatiques sont difficiles à cerner. En effet, pour mettre les apprenants dans le contexte de production on leur propose une situation d'intégration pour qu'ils puissent produire. Cependant, ce dernier n'est ni réel ni concret. Le contexte de production a pour rôle de donner à l'élève l'opportunité de mobiliser ses acquis durant la séquence /le projet afin de résoudre un problème. Dans notre cas, il s'agit de convaincre les gens d'éradiquer les fléaux sociaux comme le racisme et la violence et d'être solidaires.

Par rapport à **l'effet recherché**, les apprenants ont réussi à produire des textes dans lesquels ils convainquent ceux à qui sont adressés ces productions/ arguments. Mais nous rappelons toujours que ces productions ne sont pas produites dans des conditions réelles.

Sur le plan sémantique : Malgré le manque de vocabulaire dans les productions écrites des élèves qui est très apparent à travers l'alternance entre l'arabe classique et le français ainsi que l'utilisation de certains mots anglais dans certaines copies et le recours à une traduction littérale de l'arabe au français, nous jugeons , qu'il y a ,tout de même ,des arguments **pertinents**.

La plupart d'entre eux ont réussi à produire des textes à visée argumentative avec un lexique adéquat à la thématique et adapté à l'écrit produit : rédiger des dialogues et rapporter des propos afin de convaincre autrui à être tolérants et solidaires.

Il y a une certaine **cohérence** et un enchaînement logique entre les idées dans les productions écrites des élèves.

²² Evaluation des productions écrites-Grille EVA
Sup de cours, Etablissement d'enseignement privé RNE.Bordeaux

Sur le plan morphosyntaxique (cohésion) :

Les textes sont, dans leur ensemble, cohérents, composés de phrases variant entre phrases simples et complexes. Cependant cela est accompagné de quelques erreurs dans certains cas.

D'une part, la syntaxe de la phrase n'est pas toujours correcte, il arrive que l'apprenant confonde entre le système linguistique arabe et français en introduisant des éléments linguistiques appartenant à la langue arabe en langue française, ce qui va être démontré ultérieurement dans notre analyse contrastive. D'une autre part, les apprenants savent manipuler les articles définis, indéfinis mais se trompent souvent sur le genre de l'article étant donné qu'il font recours à la langue arabe : « la solidarité » au lieu de « la solidarité », etc.

Le temps dominant dans les productions est le **présent de l'indicatif**

5.2 Analyse contrastive des productions écrites :

5.2.1 Interférences linguistiques :

5.2.1.1 Interférences phonétiques :

Les apprenants ont tendance à mal prononcer certains sons en langue française étant donné que ces sons ne sont pas présents dans la langue arabe. Une mauvaise prononciation des sons entraîne une orthographe incorrecte au niveau des productions écrites. Avant d'écrire, le son se présente d'abord au niveau du cerveau de l'élève qui le transcrit par la suite en mots écrits. Nous avons pu relever beaucoup d'interférences phonétiques dans les productions de la 4AM :

Exemples :

- La solidarité **reprisonte**
- Protégez la **socité**
- Le peuple **algirien**
- Papa **Si qua** l'importance de la solidarité
- **Si** simple
- D'abourd
- Mison
- Lamportance
- Protigé
- Michon
- Rison

Commentaire :

Les apprenants ont produit des erreurs interférentielles dues à l'absence de quelques sons en langue arabe, ils ne sont donc pas habitués à prononcer quelques voyelles comme :

La voyelle [e] : nous obtenons « mison » au lieu de « maison », « sociti » au lieu de « société » : d'ailleurs dans cet exemple, l'élève a même omis la semi-voyelle [j] dans le mot [sɔsjetɛ], « si » au lieu de « c'est », « protigé » au lieu de « protéger », « michon » au lieu de « méchant », « algirien » au lieu de « algérien », « si quoi » au lieu de « c'est quoi » et « rison » au lieu de « raison »

La voyelle [ɔ], [o] : la voyelle [ɔ] [o] n'est pas présente elle aussi dans la langue arabe, ce qui a amené l'apprenant à prononcer et à écrire par la suite « d'abourd » au lieu de « d'abord »

La voyelle [ɛ̃] : les voyelles nasales comme [ɛ̃] n'existent pas en langue arabe, ce qui amène les apprenants à dire « amportance » au lieu de « importance ».

5.2.1.2 Interférences syntaxiques :

Nous avons pu relever beaucoup d'interférences de type syntaxique dans les vingt (20) copies de productions écrites récoltées. Nous avons tenté ci-dessous de les regrouper en fonction des traits qu'ils ont en commun.

- Le pronom personnel / pronom tonique :

Exemples :

- La solidarité **elle** antonyme le racisme - la solidarité **elle** solution - La solidarité **elle** très importance - La solidarité pour moi **elle** est

Nous constatons la présence du pronom personnel « elle » après le nom « solidarité » dans 04 exemples dans les productions écrites. Les apprenants ont introduit cet élément linguistique provenant de la langue arabe classique dans laquelle des pronoms personnels comme « elle » ou « ils » servent à donner une définition : « التضامن هو ».

- **moi** je réponds – **il** répond mon camarade

Les apprenants ayant produit les erreurs interférentielles ci-dessus, ont fait recours à l'arabe classique où le pronom personnel sujet peut faire partie du verbe [ʔdʒʔba] « ضمير مستتر » en étant suivi d'un autre sujet « اجاب زميلي ». Le pronom « il » [huwa] en arabe est une partie intégrante du verbe « أجاب », et le deuxième sujet [zamili] est placé juste après le verbe. En faisant recours à une traduction littérale de cette phrase, l'apprenant a traduit d'abord le pronom personnel [huwa] puis il a traduit le verbe et le sujet qui vient après lui, il a donc obtenu « il répond mon camarade »

Dans l'exemple « moi je réponds », le pronom personnel « je », [ana] forme un seul bloc de mots avec le verbe en arabe « اجيب », en traduisant cette phrase littéralement de la langue arabe vers la langue française, on obtient « je réponds ». Quant au pronom tonique « moi », il renvoie aussi au pronom [ana] en langue arabe. Après avoir suivi ces étapes, l'apprenant passe de [anaudʒibu] à « moi je réponds ».

- Les prépositions :

Exemples :

- 1- L'aide **avec** les Noirs,
- 2- tu as rigolé **à** cet élève
- 3- il faut **d'**accepter
- 4- Merci papa **pour** expliquer l'importance de la solidarité
- 5- Ils sont différents et bizarres **sur** nous
- 6- Il ne faut pas préférer **entre** les gens

Commentaire :

Dans le premier exemple, les apprenants ont transmis des prépositions de la langue arabe vers la langue française :

Nous avons dans le premier exemple, la préposition « avec » qui est traduite par [ma3a] ; ce qui nous a donné : « l'aide **avec** les noirs » faisant ainsi recours à la langue arabe classique ou dialectal dans lesquelles les locuteurs disent « التعاون مع السود ».

Dans le deuxième exemple, l'apprenant a utilisé la préposition « à » qui est souvent traduite par [fi] en langue arabe. L'élève dans ce cas-là a écrit « tu as rigolé à cet élève » au lieu de dire « tu as rigolé avec cet élève » ou « tu t'es moqué de cet élève » car en langue arabe classique ou dialectal on dit [dahiktaʕalayhi] ou [dhaktʕlih] et par une traduction littérale l'élève obtient « tu as rigolé à cet élève »

Dans le troisième exemple, les apprenants continuent à faire recours à la langue arabe en utilisant « pour » qui est souvent traduite par « من اجل ». L'élève écrit « merci pour expliquer au lieu de « merci d'avoir expliqué ». Ceci est le résultat d'une traduction intégrale « شكرا من اجل شرحك لنا »

Dans le 4^{ème} exemple et toujours dans la même perspective, l'apprenant utilise la préposition « sur » au lieu de « par rapport » car la première est toujours traduite par « على » en arabe classique. En traduisant [muxtalifinʕana] ou [ʕalaʕna] en français, on obtient « différents sur nous ».

Dans le 5^e exemple, l'erreur interférentielle est d'ordre syntaxique, l'apprenant utilise la préposition « entre » car, comme dans les exemples précédents, il a opté pour une traduction littérale à partir de la langue arabe dans laquelle « entre » est traduite par « بين ». « نفرق او نفضل بين الناس », ce qui donne « préférer entre les gens ».

Dans le 6^e exemple, l'apprenant a introduit la préposition « de » qui renvoie à [ʔn] en arabe. Il a donc fait une traduction littérale de la phrase « يجب ان نتقبل » qui donnera « il faut **d'**accepter » au lieu de « il faut accepter »

- L'article contracté :

Exemple :

Les bienfaits de la solidarité retournent à **le** gens

La forme contractée de l'article n'existe pas en langue arabe. Le locuteur ayant pour langue de scolarisation l'arabe produit les deux morphèmes séparément. Par conséquent, l'apprenant utilise « à le gens » au lieu de « aux gens »

- La conjonction « que » :

Exemples :

- Il faut **que** évitez

- Mon ami dit : « **que** tu m'a convaincu » **Commentaire :**

L'apprenant aurait omis le pronom personnel « vous » car ce dernier [ʔntum] n'est pas écrit explicitement dans la phrase en langue arabe, il fait partie du verbe « تتجنبوا ». L'apprenant a donc omis le pronom personnel « vous » de sa phrase.

Dans le deuxième exemple, l'apprenant a introduit la conjonction « que » renvoyant à « ان » en arabe. Dans ce cas-là, « انك اقنعتني » traduite littéralement nous a donné (mon ami dit : « que tu m'as convaincu ») au lieu de (Mon ami dit : « Tu m'as convaincu. »)

- La négation

Exemple :

- Tu **ne pas** accepter

Commentaire :

La structure de la négation dans l'énoncé ci-dessus est semblable à celle utilisée en langue arabe où l'adverbe de négation précède le verbe.

Bien que la négation en langue arabe s'effectue différemment selon le type des phrases, l'aspect du verbe et le temps, la particule de négation (dans notre cas c'est لن) précède toujours le verbe. L'apprenant dans ce cas a appliqué ses connaissances en grammaire arabe sur la grammaire de la langue française « انت لن تقبل » devient « tu **ne pas** accepter » suite à un recours à la traduction.

- Ordre de mots :

Exemple :

- dit mon frère : « »

Commentaire :

L'ordre des mots dans la phrase en langue arabe diffère de celui de la langue française : en français le sujet précède le verbe tandis qu'en arabe le verbe précède le sujet. Dans notre exemple, l'élève transfère cette caractéristique de l'arabe au français, « قال اخي » devient donc « dit mon frère » au lieu de « mon frère dit »

- **Forme pronominale des verbes et le choix des auxiliaires :**

Exemple :

- Tu as **moqué**

Commentaire :

La grammaire arabe ne contient pas de verbes pronominaux ni de temps composés donc le choix d'auxiliaires peut constituer aussi une source d'erreurs. Dans des cas pareils, l'apprenant ne trouve pas sur quoi s'appuyer en faisant analogie avec sa L1. En effet, ce type d'erreurs peut relever d'un manque de connaissances en grammaire de la L2 « langue française », la langue arabe n'a donc pas de lien avec l'erreur commise, il s'agirait là d'une erreur « intalinguale »

5.2.1.3 Interférences morphologiques :

- **La** racisme- **La** moyane (moyen)- **Un** société-**Une** sourire- **Le** solidarité - **Un** incroyable chose

Nous avons pu relever dans les copies quelques erreurs liées au genre des noms. Les apprenants ont choisi le genre de l'article défini ou indéfini en fonction du genre du nom en langue arabe.

Les noms masculins « racisme, moyen et sourire » sont féminin en arabe « ابتسامة, وسيلة العنصرية » ce qui a amené les apprenants à les faire accompagner d'articles définis et indéfinis au féminin. Tandis que les noms « solidarité, société, chose » sont féminin en français mais masculin en arabe « التضامن » , ce qui a amené l'apprenant à les faire accompagner d'articles définis et indéfini au masculin « le solidarité, le société, un incroyable chose » au lieu de « la solidarité, la société, une incroyable chose »

Il est important de noter que dans beaucoup de cas, l'interférence morphologique entraîne des erreurs syntaxiques (accord des adjectifs, etc) ce que nous pouvons appeler « interférences morphosyntaxiques. »

5.2.1.4 Interférences morphosyntaxiques :

Exemple :

- La solidarité est **important**

Commentaire :

Quoique l'élève ait utilisé un article défini féminin, le nom « solidarité » reste toujours masculin au niveau du cerveau de l'élève « التضامن ». De cette perspective résulte un accord incorrect, l'élève met « la solidarité est important » au lieu de « la solidarité est importante »

5.2.1.5 Interférences lexicales :

Exemples :

- 1- La solidarité elle **antonyme** le racisme
- 2- La solidarité **morte dans les cœurs**
- 3- Islam **ordre**
- 4- Tu **rigoles** à cet élève.
- 5- **No**
- 6- **Algeria**
- 7- **Class**

Commentaire :

L'apprenant dans le 1^{er} exemple a introduit une unité lexicale provenant d'une traduction littérale de l'arabe vers le français, il a transposé le mot « نقيض » en français « antonyme ». Il aurait voulu dire « التضامن نقيض العنصرية ». Il est à signaler que le mot antonyme est connu par beaucoup d'élèves car il figure dans beaucoup de questions d'examens.

Dans le 2^e exemple « solidarité **morte dans les cœurs** » cette phrase est mal dite, l'apprenant aurait transposé les mots « morte » et « dans les cœurs » de la langue arabe à la langue française traduisant ainsi littéralement la phrase « التضامن ميت في قوب الناس ».

Il est à noter que l'absence de l'auxiliaire « être » après le nom « solidarité » est due aussi à une traduction. En langue arabe, nous n'avons pas la structure « verbe d'état+ attribut su sujet », nous plaçons le nom suivi d'un adjectif dans une phrase. Ce qui a amené l'élève à écrire « la solidarité morte » au lieu de « la solidarité est morte »

Dans le 3^e exemple « l'islam **ordre** », l'apprenant, au lieu de mettre le verbe « ordonne », a opté pour le nom « ordre ». Il aurait fait recours à la langue arabe dans laquelle le mot « امر » peut être un verbe comme il peut être considéré aussi comme un nom. C'est pour cela qu'il a écrit « l'islam ordre » au lieu de « l'islam ordonne »

Dans le 4^e exemple, « tu **rigoles** à cet élève ». L'apprenant a mal choisi le verbe, il l'a traduit de la langue arabe classique [daħikaʕalayhi] ou dialectal [dħakʕlih] vers la langue française. Le résultat était « rigoler sur » au lieu de « se moquer de »

Nous signalons aussi la présence de quelques mots anglais « No, class, algeria » au lieu de « Non, classe, Algérie ». Nous constatons là que les apprenants ont commencé à introduire quelques mots

anglais dans leur écrit en français. Il est à rappeler que c'est leur quatrième année d'apprentissage de langue anglaise.

5.2.1.6 Interférences phrastiques :

- **Répétition du coordonnant « et »**

Exemple :

- Ton frère **et** ton frère et ton père

Commentaire

En langue arabe on autorise la répétition du coordonnant « و » dans l'énumération. Cependant ceci n'est pas permis en langue française où on recourt à des virgules et on place le « et » avant le dernier élément cité. L'apprenant a donc transmis cette caractéristique de la phrase en langue arabe à la langue française.

- **Trait d'union :**

Exemples

- Dis je , Répondit il , Faut il

Commentaire :

Dans les exemples ci-dessus les apprenants ont omis le trait d'union entre le verbe et son sujet. En effet, contrairement à la langue arabe, en langue française on place un trait d'union entre le verbe et le pronom sujet lorsqu'ils sont inversés.

- **Accents et apostrophes :**

Exemples :

- dabord, parce que elle (X2), frere. La importance

Commentaire

D'une part et dans certains mots les apprenants oublient d'utiliser l'accent sur quelques lettres comme la lettre « e », ils auraient transmis cette habitude de la langue arabe où il n'y a pas d'accent, à la langue française où les accents doivent être utilisés pour que l'orthographe du mot et sa prononciation soient correctes comme le mot « frère. »

D'une autre part, les élèves omettent parfois l'apostrophe qui est un signe graphique qui sert à marquer l'élision d'une voyelle, le plus souvent « e » afin d'éviter le hiatus. Dans nos exemples , les apprenants n'ont pas employé l'apostrophe , ils ont mis « dabord » au lieu de « d'abord », et « la importance » au lieu de « l'importance », dans cet exemple il n'ont pas supprimé la voyelle « a » de l'article défini « la » ,ce qui constitue un hiatus .L'apostrophe n'a pas été employée aussi à la fin des mots grammaticaux comme « parce qu' » ,cette conjonction est employée avant des mots qui commencent par une voyelle comme « elle » .

En somme, les élèves ont transmis leurs habitudes de la langue arabe là où il n'y a ni accent ni apostrophe à la langue française.

- **Majuscule :**

Exemples

- D'abord, **L**a solidarité
- Enfin, **I**l faut.....
- Un jour en rentrant à la maison, **J**e suis.....
- No, **I**l faut.....
- **j**e dit : « »
- **u**n jour,.....

Dans le type d'interférences phrastiques, les plus répandues sont l'absence de la majuscule ou son emploi d'une manière aléatoire n'importe où dans la phrase, ceci s'est produit dans quatre copies de productions écrites. L'élève habitué à l'écriture en arabe dans laquelle il n'y a pas de majuscule a transmis cette habitude en langue française : il emploie mal la majuscule et la minuscule.

5.2.2 Les emprunts :

En vue de faire une analyse contrastive, nous avons relevé quelques emprunts dont la plupart est d'ordre religieux, nous citons :

Le coran – l'islam –musulman- mouslem (muslim) – religion islamique ainsi que le mot « Kabylie » et « kabyle ».

Les apprenants ont utilisé certains mots d'ordre religieux dans leur production écrite afin de donner une force à leurs arguments et ce, dans le but de convaincre.

En effet, certains mots arabes rencontrés dans la religion islamique sont parfois difficilement traduisible et moins puissants que le mot français donc on préfère garder et emprunter ce mot.

Le mot coran est d'origine arabe, connu en France au XV e siècle sous le nom de « AlCoran » et ce n'est qu'au XIX e siècle que le mot « Coran » s'impose pour remplacer « AlCoran ».

Quant au mot « islam », il est lui aussi d'origine arabe, nommé de différentes façons en France « musulmanisme, islamisme, etc », jusqu'à ce que Diderot au XVIII e définisse « l'islam » comme « la religion des musulmans »

Pour le mot « Kabylie », « kabyle », il est d'origine arabe « القبائل ». Ibn Khaldoun dans l'histoire des Berbères affirme « *mot Cabile qui sert encore à désigner une partie de la race berbère. Pour*

exprimer l'idée de tribu, de nomade, les Arabes emploient le mot Cabîla, et au pluriel Cabail. » .« En Algérie, Cabail désigne donc en Algérie une nationalité.»²³(Vol. iv, p. 494)

5.2.3 Les alternances codiques :

Selon Gardner- Chloros, le code switching est comme « *changement/alternance de langues et de variétés linguistiques dans un discours ou une conversation* » (1983 :25). La pratique des alternances a de nombreuses fonctions, la plus importante est l'adaptation du locuteur à son interlocuteur en faisant usage de la langue qu'il partage avec lui. Il s'agit donc d'un échange ou d'une communication. Cependant, la tâche sur laquelle se base de notre travail est « écrite », c'est pour cela que le nombre d'alternances relevées est très peu. Quoique l'apprenant sache qu'il doit produire son texte en français, il se trouve contraint d'utiliser l'arabe et par conséquent il alterne entre l'arabe et le français pour exprimer son idée et défendre la thèse qu'il a citée dans l'introduction.

Nous avons repéré des alternances codiques intraphrastiques dans deux copies de productions écrites :

- Incroyable chose ستقع
- La solidarité يقوي الروابط, امان. Ensuite, لا يترك la société en

Commentaire :

En raison d'un manque de vocabulaire, les élèves ne peuvent pas exprimer toutes leurs idées en langue française, ils se trouvent donc contraints à utiliser la langue arabe dans leur production écrite.

- Tableau récapitulatif :

Phénomène linguistique	Interférence					Emprunt	Alternance codique
	Syntaxique	Phrastique	Lexical	Morphosyntaxique	Morphologique		
Type						Lexical	Intraphrastique
Nombre	15	15	7	1	7	7	3
Pourcentage%	27%	27%	13%	2%	13%	13%	5%

²³ M. Le Baron Henri Mazltan, « Notes sur l'origine du mot kabyle », *Le Globe Revue Genevoise de Géographie*, p.213-214

Commentaire :

Notre analyse contrastive a été effectuée sur vingt copies de productions écrites d'élèves de la 4am. Elle nous a permis de relever un nombre important de phénomènes linguistiques : interférences linguistiques, emprunts et alternances codiques.

Cette étude nous a révélé que les apprenants recourent dans la plupart des cas à la langue arabe classique, par la suite vient l'arabe dialectal. Dans d'autres cas, nous avons noté que les apprenants introduisent des mots anglais dans leur production écrite.

Quant aux phénomènes linguistiques, les plus fréquents dans notre étude contrastive sont : les interférences de type syntaxique et phrastique (27%). En deuxième lieu, viennent les interférences lexicales et morphologiques ainsi que les emprunts lexicaux (12%). L'alternance codique ne constitue que 5% de la totalité des phénomènes linguistiques repérés étant donné que notre travail est basé sur l'écrit. En dernier lieu, viennent les interférences morphosyntaxiques qui ne constituent que 1% du nombre total des phénomènes linguistiques repérés.

6 Analyse des questionnaires :

6.1 Déroulement de l'enquête :

Nous avons distribué nos questionnaires à vingt élèves de la 4am1 et la 4am2. Nos questionnaires étaient élaborés en langue française, ce qui nous a amenés à traduire les questions en langue arabe étant donné que nous sommes face à des élèves en difficulté. D'ailleurs dès que les questionnaires furent distribués, la plupart d'apprenants ont commencé à poser des questions en demandant une traduction en langue arabe.

6.2 L'analyse :

Dans notre analyse, nous avons recouru à un tri à plat permettant de répartir les réponses question par question. Etant donné que nos questionnaires sont en version papier, nous avons fait recours à un traitement manuel afin d'avoir une idée sur les résultats obtenus pour pouvoir les interpréter par la suite.

Nous avons parmi les vingt élèves questionnés ,19 dont la langue maternelle est l'arabe et un seul élève dont la langue maternelle est l'arabe et le kabyle. Quant aux langues parlées par les apprenants, nous avons dix élèves qui parlent arabe et français, deux élèves qui parlent uniquement arabe et deux autres qui parlent uniquement anglais et enfin six élèves qui parlent arabe, français et anglais.

Question 1 :

- Utilises-tu la langue française dans ton quotidien à l'écrit ?

Oui

Non

➤ Si c'est oui :

Souvent

Rarement

Commentaire :

Le but de la première question est de découvrir si la langue française est utilisée à l'écrit par nos apprenants au quotidien, et si cette utilisation, si elle a lieu, est fréquente ou rare.

Pour cette question nous avons obtenu dix-huit réponses (90%) « Non » et deux « Oui » (10%). Pour les deux apprenants qui l'utilisent au quotidien : un l'utilise rarement tandis que l'autre l'utilise souvent.

Nous constatons là, que la langue française n'est que rarement utilisée à l'écrit dans la vie quotidienne des apprenants.

Question 02 :

- Où l'utilises-tu ?

- Réseaux sociaux a- à l'école b- à la maison c- au quartier

Commentaire :

L'intérêt de la question est de savoir où les apprenants utilisent la langue française à l'écrit.

Les réponses variaient entre école et réseaux sociaux. Onze réponses pour l'école (55%) et huit pour réseaux sociaux (40%). Tandis que nous avons obtenu une seule réponse pour « quartier » qui ne représente que 5% de notre échantillon de recherche.

Question 03 :

- Ton contact avec la langue française se fait par :

a- la télé b- la famille c- Internet d- l'école

Commentaire :

Nous voulons par cette question découvrir où s'effectue le contact de l'élève avec la langue française.

La plus grande partie des réponses variait entre école et internet : dix-huit « 18 » réponses pour internet, équivalent de 90%, quatorze « 14 » réponses pour école (70%). Il est à signaler que dans beaucoup de cas, les réponses obtenues étaient : école et internet. Et une seule réponse pour TV équivalent de 5%.

Nous pouvons comprendre que l'internet contribue énormément au contact qu'a l'élève avec la langue française, vient par la suite l'école où l'élève lit, écrit et parle avec un volume horaire de trois heures par semaine. Le contact avec la télévision est d'un taux très faible.

Question 04 :

L'écriture est plus difficile en français qu'en arabe : Oui Non

- Autre réponse :

Commentaire :

Le but de notre question était de découvrir la représentation des apprenants par rapport à l'écriture en langue française en la comparant avec l'arabe « leur langue de scolarisation » et dans laquelle ils ont fait les premiers pas en écriture. Ceci avait pour but de dévoiler si les apprenants ont des difficultés en production d'une manière générale ou bien le problème est lié à la langue française uniquement. 100% des réponses étaient « oui », les apprenants trouvent que l'écriture est plus difficile en français qu'en arabe.

Nous pouvons conclure là, que les apprenants éprouvent plus de difficultés à l'écriture en langue française qu'en arabe, ce qui peut nous amener à dire qu'ils n'ont pas de problèmes à exprimer leurs idées mais plutôt à les exprimer et les dire en français.

Question 05 :

- Face à un travail de production écrite, tu te sens à l'aise :

a-toujours

b-souvent

c-rarement

d-jamais

Commentaire :

Toujours dans la perspective des représentations, nous visons par cette question à comprendre la psychologie de l'apprenant face à un travail de production, à quel point l'idée de produire lui fait peur et s'il se sent à l'aise lorsqu'on lui demande de rédiger. Quinze « 15 » apprenants ne se sentent « jamais » à l'aise en production écrite, l'équivalent de 75%. Le nombre des élèves qui se sentent à l'aise en production écrite est de quatre « 4 », équivalent de 20 %. Tandis que le nombre des élèves qui ne se sentent à l'aise que rarement est de un « 1 », équivalent de 5% qui est un taux très faible.

Nous pouvons dire là que sur le plan psychologique, beaucoup d'apprenants éprouvent une gêne énorme devant un travail de production, le taux 75% de la réponse « jamais » en est la preuve.

Question 6 :

- En français, la chose qui t'est la plus difficile est la production écrite : Oui Non

➤ Si c'est oui, dis-nous quelles sont les difficultés rencontrées ?

Commentaire :

Par cette question nous voulons comprendre si la production écrite sur laquelle se base notre sujet d'étude est l'élément qui est le plus difficile pour les apprenants ou bien ces derniers éprouvent d'autres difficultés. Dix-neuf « 19 » réponses étaient « oui », l'équivalent de 95% pour « production écrite » et une seule réponse était « non », l'équivalent de 5%, l'élève dit que la conjugaison lui pose problème.

Les chiffres donnés démontrent que la production écrite représente une grande difficulté pour les élèves de la 4AM.

Dans la deuxième partie de cette question, nous avons tenté de dévoiler les difficultés rencontrées par les apprenants en production écrite. Nous avons obtenu onze « 11 » réponses pour « vocabulaire et orthographe » l'équivalent de 55%, les apprenants ne trouvent pas de mots pour exprimer leurs idées en langue française et ne savent pas comment les orthographier. Deux « 02 » autres réponses étaient en arabe, dans lesquelles la difficulté était l'incapacité de l'apprenant à traduire, ce qui peut rejoindre l'idée de « vocabulaire » et ce qui peut nous confirmer aussi que certains élèves recourent à la traduction. Trois « 03 » réponses, l'équivalent de 15% concernaient la formulation de phrases et la concrétisation des idées en mots : ce qui relève de la syntaxe et d'un manque de vocabulaire aussi. D'ailleurs un élève écrit, tout me pose problème à part l'introduction qui peut être formulée en peu de mots. Une autre réponse était liée à la non-compréhension du sujet, ce qui veut dire que l'élève, ici, a un problème qui touche à deux compétences : compréhension et production.

En somme, nous pouvons conclure qu'en premier lieu, les élèves ont un important problème de vocabulaire. En deuxième lieu, certains d'entre eux ne savent pas former une phrase en langue française ayant ainsi des lacunes en syntaxe. Le problème de vocabulaire est toujours présent ;

Question 07 :

- Quand tu rédiges en français, les idées se présentent dans ton cerveau :
 - En langue maternelle -En français .
 - Ceci se produit :
 - a- souvent
 - b- rarement
 - c- toujours

Commentaire :

En production écrite, il s'agit d'une double perspective linguistique/ cognitive. Par la septième question, nous tentons de découvrir comment se déroule la réflexion de l'élève en séance de production. Si l'élève réfléchit en arabe ou non. Autrement dit, nous voulons savoir en quelle langue se présentent les idées au niveau du cerveau des apprenants.

Nous avons obtenu dix-neuf réponses (95%) pour « langue maternelle », qui est l'arabe pour la quasi-totalité des apprenants selon les informations obtenues à partir de la grille consacrée aux enquêtés. Pour ces apprenants ceci se fait « toujours ». Nous avons un seul élève pour lequel les idées se présentent dans une autre langue « l'anglais » et pour lui cela ne se fait que rarement.

Nous pouvons conclure, qu'au niveau de la réflexion, les idées se présentent pour la quasi-totalité des élèves en arabe, ce qui peut engendrer par la suite des interférences.

Question 08 et 09 :

- Fais-tu recours à la traduction de l'arabe quand tu écris ?

Oui

Non

➤ Si c'est oui :

a- souvent

b- rarement

c- toujours

Il s'agit de :

a- l'arabe classique

b- arabe dialectal

c- autre

Commentaire :

Cette question concerne le moment de l'écriture et par laquelle nous voulons savoir s'il y a recours à la traduction de l'arabe vers le français. Nous avons obtenu treize « 13 » réponses pour « oui » et sept « 7 » pour « Non ». Les apprenants qui font recours à l'arabe, le font « toujours »

Par la neuvième question, nous avons voulu nous renseigner sur l'arabe dont il est question : classique, dialectal, etc. Nous avons obtenu quinze « 15 » réponses pour « arabe dialectal » et quatre « 4 » réponses pour « arabe classique ». Tandis qu'une seule réponse correspondait à « autre »

Nous constatons là qu'une grande partie d'élèves traduit de l'arabe vers le français : 75% des apprenants recourent à l'arabe dialectal tandis que 20% font appel à l'arabe classique et 5% à autre langue.

Question 10 :

- Fais-tu recours à une autre langue ?

Oui

Non

- Si c'est oui, laquelle ?

Commentaire :

Par cette question nous avons voulu découvrir s'il y a une autre langue qui intervient au moment de la rédaction ou bien les apprenants se contentent de recourir à l'arabe.

Le résultat était treize « 13 » réponses pour ceux qui font appel à une autre langue et sept « 7 » réponses pour « non » : ceux-ci recourent uniquement à l'arabe.

Pour plus de précision dans cette même question, nous avons voulu dévoiler, dans une deuxième partie, l'autre langue à laquelle recourent les apprenants, et c'était l'anglais à douze « 12 » réponses, l'équivalent de 60%

Le taux de 60 % est important, ce qui nous permet de comprendre qu'après quatre ans d'apprentissage de langue anglaise, les apprenants s'appuient sur elle dans des situations où des règles leur échappent en langue française. Il est à noter que c'est leur septième (7^{ème}) année d'apprentissage de langue française.

Question 11 :

- Tu traduis de la langue arabe à la langue française

-Des mots

-Des phrases entières

Commentaire :

Par cette question, nous voulons savoir si la traduction s'opère au niveau de mots ou de phrases. Cela permet de prédire et de comprendre si les interférences produites seront au niveau de mots ou au niveau de la phrase.

Nous avons obtenu quinze « 15 » réponses pour « mots » (75%) ce qui peut révéler d'un manque de vocabulaire et sept « 7 » réponses pour « phrases entières » (35%), ce qui peut révéler d'un manque de connaissances en syntaxe de langue française et de vocabulaire. Deux élèves ont choisi les deux réponses, ils traduisent des mots et des phrases aussi, selon le besoin.

Les résultats obtenus confirment ce qui a été démontré précédemment, les apprenants ont un grand manque de vocabulaire et des difficultés en syntaxe de la langue française

Question 12 :

Ton recours à la langue arabe se fait

-Spontanément

-Par méconnaissance de la langue française

Commentaire :

Nous voulons, par cette question, toucher à la stratégie cognitive adoptée par l'apprenant. S'il fait recours à une autre langue spontanément, par habitude ou parce qu'il ne connaît pas les règles de la langue française donc il se trouve contraint de s'appuyer sur ses connaissances en une autre langue

Nous avons obtenu dix-neuf « 19 » réponses pour un recours qui résulte d'un manque de connaissances en langue française (95%) tandis qu'un seul apprenant recourt spontanément à l'arabe (5%), autrement dit, l'apprenant et sans s'en rendre compte fait recours à la langue arabe et transmet ses habitudes de la L1 en L2.

Nous pouvons déduire là que les élèves éprouvent des difficultés en langue française, se trouvant ainsi obligés de recourir à une autre langue qu'est l'arabe dans beaucoup de cas.

Question 13 :

- Tes premières années d'apprentissage de langue française, les enseignants utilisaient :

a- Des photos pour expliquer

b- La gestuelle

c- Recours à l'arabe (traduction)

d- Autre.

Commentaire :

Si les apprenants éprouvent des difficultés en langue française et s'ils s'appuient sur une autre langue que le français, beaucoup de facteurs en sont la cause. Parmi eux : l'apprentissage dont a bénéficié l'apprenant à l'école primaire.

Le but de notre question est de découvrir les langues utilisées dans les méthodes d'enseignement dont a bénéficié l'apprenant lors de son apprentissage à l'école primaire pour pouvoir ainsi déduire si l'apprenant est habitué à l'idée de traduction et s'il a l'habitude de recourir à une autre langue.

Nous avons obtenu dix-huit réponses (90%) pour le recours à la traduction du français à l'arabe par les enseignants : ce recours se faisait souvent selon six « 6 » apprenants et rarement selon un apprenant.

Nous avons obtenu zéro « 0 » réponse pour le recours aux images, à lui seul. En effet, l'explication à travers les images fut toujours accompagnée d'une traduction en arabe, et pour ce choix nous avons obtenu onze réponses (55%) : cinq « 5 » d'entre elles présentaient un recours qui se faisait « souvent » et six « 6 » réponses pour « rarement »

Quant à la gestuelle, elle a été choisie par un seul apprenant (5%), selon lui ce recours se faisait souvent.

Question 14 :

- Au CEM, quelle(s) langue(s) utilisent tes enseignants de français lors des différentes séances ?

Commentaire :

Par cette question, nous ciblons le collègue, et nous voulons découvrir les langues utilisées en classe de FLE pendant les quatre années.

Nous avons obtenu seize réponses (80%) pour un usage varié de la langue arabe et française. Deux réponses pour la langue arabe (10%), une seule réponse pour le français (5%). Un questionnaire était sans réponse à cette question.

Nous pouvons ainsi déduire qu'au CEM, la plus grande partie d'enseignants des apprenants concernés par notre étude n'utilisent pas uniquement le français lors des cours. Deux langues sont présentes : arabe et français, ce qui peut pousser l'apprenant à mettre en relation ces deux langues résultant ainsi des transferts négatifs ou positifs ainsi que l'usage alterné de ces deux langues en production écrite, chose qui a été démontrée dans notre analyse contrastive des productions écrites.

Les deux réponses obtenues pour langue arabe nous permettent de comprendre que dans certains cas, l'apprenant est privé de contact avec la langue française même à l'école, ce qui va accentuer ses difficultés.

Question 15 :

- Peux-tu comprendre les cours sans explication en langue arabe ? Oui Non

Commentaire :

Pour conclure notre questionnaire, nous avons choisi une question qui nous permettra de savoir s'il est possible que nos apprenants puissent comprendre un cours réalisé totalement en français.

Nous avons obtenu quinze réponses (75%) d'apprenants qui ne peuvent pas comprendre les cours sans recourir à la langue arabe et cinq apprenants « 25% » qui peuvent comprendre les cours sans recourir à la traduction vers l'arabe.

Afin de répondre aux besoins de cette majorité d'apprenants, les enseignants, dans ce cas-là, ne peuvent pas éviter la méthode traditionnelle²⁴ qui fait recours à la traduction.

Commentaire récapitulatif :

Les questionnaires nous ont révélé que la quasi-totalité des élèves de la quatrième année moyenne ne sont en contact avec la langue française qu'à l'école et dans les réseaux sociaux.

Tous les élèves trouvent que l'écriture est plus difficile en arabe qu'en français et la plupart des élèves se trouvent mal à l'aise devant un travail de production écrite.

Les langues auxquelles font appel les élèves sont souvent l'arabe dialectal et standard. Dans d'autres cas même la langue anglais intervient lors de l'écriture. Et 5% d'élèves réfléchissent en anglais.

Cet appui et ce recours à une autre langue que le français est dû souvent à un manque de connaissances en langue française.

Les réponses obtenues nous ont démontré que nos apprenants se sont habitués à ce recours à la traduction en classe de FLE, à partir de l'école primaire.

Pour finir, le recours à la traduction est nécessaire selon nos apprenants pour pallier à leurs difficultés, d'ailleurs 75% affirment qu'ils ne peuvent pas comprendre les cours sans traduction.

²⁴ Elle remonte au XIX e siècle .Elle vise à doter l'élève d'un savoir qui l'ouvre sur la société. Elle a recours à la traduction.

7 L'enquête par entretiens :

L'enquête qualitative « entretien » permet de recueillir par des méthodes spécifiques les discours des personnes enquêtés sur un thème précis qu'est, dans notre cas, « analyse contrastive des productions écrites »

Nos deux entretiens sont adressés aux enseignants. Le rôle de ceux-ci est primordial dans l'acquisition des apprenants de la compétence de production écrite.

Notre entretien s'est déroulé en ligne avec deux enseignantes et est composé de huit (08) questions dont les deux premières sont introductives. Les six questions étaient ouvertes, ce qui nous a offert la possibilité de poser d'autres questions selon les réponses données par les interviewées.

7.1 Transcription des entretiens :

- Entretien 01 :

Q1 : Madame, combien d'années de service avez-vous dans ce domaine ?

R1 : J'ai deux ans de service

Q2 : Dans quelles régions avez-vous enseigné ? Racontez-nous la différence qu'il y a eu dans vos méthodes d'enseignement ainsi que le niveau des élèves en changeant de contexte, si cela a eu lieu.

R2 : J'ai travaillé dans des régions rurales comme el Mokrani située à la daïra de souk El Khemis. En ce qui concerne les méthodes, j'utilise une méthode directe, modèle transmissif, je suis même une méthode traditionnelle. En ce qui concerne le niveau des élèves, ils ont une base très faible mis à part quelques-uns. Ce sont des élèves ambitieux qui veulent apprendre mais ils n'arrivent pas à assimiler les cours à cause de leur niveau.

Q3 : Alors vous nous parlez de méthode directe et de modèle transmissif. Votre méthode s'appuie-t-elle sur la traduction ? Quelle(s) langue(s) utilisez-vous ? Racontez-nous.

R3 : Oui, effectivement, je fais généralement recours à la traduction. Pour les langues utilisées, j'utilise généralement la langue arabe qui est la langue maternelle des apprenants. Que ce soit standard ou dialectal et des fois même je fais recours à l'anglais car mes élèves ont une bonne base en anglais et ils l'aiment bien.

Q4 : Vous nous dites que vous faites recours à la langue anglaise puisque vos élèves ont une bonne base dans cette langue. Est-ce que cela veut dire que vos élèves maîtrisent mieux la langue anglaise que la langue française et pourtant ce n'est que leur 4^e année d'apprentissage de cette langue.

R4 : Pour l'anglais, j'ai remarqué que mes élèves l'aiment bien, peut-être c'est la raison pour laquelle ils la maîtrisent mieux, ils rejettent la langue française, ils ont, un peu un complexe d'infériorité par rapport à la langue. C'est pour cela qu'on peut dire qu'ils préfèrent l'anglais par rapport au français.

Q5 : Vous nous avez dit que vous faites recours à la traduction. Précisez-nous de quelles séances s'agit-il ?

R5 : Ce sont généralement la compréhension de l'écrit et la production écrite : il y a souvent des mots que les élèves n'arrivent pas à comprendre donc je traduis. Pour la production écrite, ce sont les élèves qui me proposent des mots et c'est moi qui fais la traductrice.

Q6 : Comment imaginez-vous vos cours sans traduction ?

R6 : Je ne pense pas que la représentation d'un cours soit faite sans recours à la traduction. Les élèves n'arrivent pas à comprendre, ils n'arrivent pas à comprendre un message en français ou lorsque je parle uniquement en français. Je peux même confirmer que même « Le meilleur des meilleurs » dans ma classe ne pourra pas suivre avec moi.

Q7 : Et ce, dans toutes les séances ? Mêmes celles des points de langue comme la grammaire ?

R7 : Je me sens un petit peu à l'aise dans les séances de grammaire mais je fais recours à la langue arabe. Par exemple si on parle d'une notion déjà vue en français, je peux parler qu'en français mais si c'est nouveau je dois parler en arabe.

Q8 : Nous savons, Madame, que l'objectif principal de la séquence est la production écrite réalisée à la fin de cet apprentissage. Votre recours à une langue autre que le français lors des différentes séances ne favorise-t-il pas les erreurs interférentielles en production écrite ?

Expliquez.

R8 : Non, bien au contraire, le travail que je fais, le fait de parler en arabe et leur faire la différence entre les deux systèmes linguistiques de l'arabe et du français leur permet d'éviter les interférences en gros. Par contre, la source des interférences c'est leur pensée et ce n'est pas la langue qu'on utilise en classe. Je crois même qu'ils passent à l'arabe en écrivant. Ils ignorent la différence entre les deux systèmes. Ils pensent en arabe et ils écrivent en français. Normalement c'est ça le problème pour mes élèves.

Q9 : Donc là nous pouvons comprendre que la réflexion de vos élèves passe essentiellement par l'arabe

R9 : Oui, effectivement. Par exemple en production écrite, ils pensent à une phrase en arabe et la traduisent telle qu'elle est en français, alors que ce n'est pas toujours faisable.

Q10 : Puisque vous faites recours à la traduction dans vos classes. Signalez-vous à vos élèves qu'il y a une différence entre les deux systèmes.

R10 : Oui, je le fais toujours.

Q11 : Quel est le type d'interférence le plus récurrent dans les productions écrites de vos élèves ?

R11 : Le type des interférences le plus récurrent c'est le type syntaxique au niveau des mots et des phrases et les interférences lexicales.

Q12 : Varie-t-il selon le niveau des élèves.

R12 : Je pense que non.

Q13 : Selon vous, est-il facile ou même possible de remédier à ce problème ? Expliquez.

R13 : Oui biensûr, on peut le faire, à condition que les élèves s'intéressent plus à la langue, en enrichissant leur bagage linguistique, une comparaison constante entre les deux systèmes surtout lors des séances de productions écrites et des points de langue, ça pourrait être la solution.

- **Entretien 02 :**

Q1 : Madame, combien d'années de service avez-vous dans ce domaine ?

R1 : Quatre ans.

Q2 : Dans quelles régions avez-vous enseigné ? Racontez-nous la différence qu'il y a eu dans vos méthodes d'enseignement ainsi que le niveau des élèves en changeant de contexte, si cela a eu lieu.

R2 : Quand j'ai enseigné à Haizer, j'ai remarqué que les élèves s'intéressaient à l'apprentissage de la langue, donc j'utilisais uniquement le français en classe sauf parfois ça m'arrive d'utiliser la langue maternelle (kabyle) pour leur expliquer un mot. Quant à eux, ils essaient de construire des phrases mais ils font recours toujours au trait grammatical de leur langue maternelle pour s'exprimer.

C'est-à-dire ils construisent des phrases comme ils les forment en kabyle .Par contre, à El Hachimiya, j'utilise souvent l'arabe je ne peux pas transmettre le message sans utiliser l'arabe dialectal et la même chose pour eux.

Q3 : Votre méthode s'appuie-t-elle sur la traduction ? Quelle(s) langue(s) utilisez-vous ? Racontez-nous.

R3 : Effectivement, j'utilise la langue maternelle afin de leur transmettre le message sinon ils vont avoir de difficultés à acquérir

Q4 : Comment imaginez-vous vos cours sans recourir à la traduction ?

R4 : ça dépend du thème et du niveau mais je peux dire parfois ils arrivent à assimiler sans recourir à la traduction mais en utilisant d'autres méthodes comme la gestuelle ou les images.

Q5 : Nous savons, Madame, que l'objectif principal de la séquence est la production écrite réalisée à la fin de cet apprentissage. Votre recours à une langue autre que le français lors des différentes séances ne favorise-t-il pas les erreurs interférentielles en production écrite ? Expliquez.

R5 : Généralement, ils rédigent comme pensent en langue maternelle donc parfois sémantiquement c'est juste mais grammaticalement c'est incorrect

Q6 : Ce recours à la traduction, s'il a lieu, favorise beaucoup plus un transfert positif ou un transfert négatif vers la langue cible en production écrite ? Expliquez.

R6 : Je dirai qu'il influence négativement sur l'élève car de cette manière il ne pourra jamais s'améliorer en cette langue car chaque langue possède sa grammaire sa méthode de construction et sa culture

Q7 : Dans les productions de vos élèves, quel est le type des interférences le plus récurrent et est-ce que le type varie selon le niveau des élèves ?

R7 : Généralement, on remarque des interférences lexicales, ils empruntent des mots ou des phrases de l'arabe classique vers le français

Q8 : Selon vous, est-il facile ou même possible de remédier à ce problème ? Expliquez.

R8 : À mon avis oui, si on se base beaucoup plus sur la lecture et la compréhension orale

7.2 Analyse des entretiens :

Nous avons réalisé un entretien avec deux enseignantes au collège, la première a deux ans d'expérience tandis que la deuxième a quatre ans d'expérience. Les régions dans lesquelles ont enseigné ces enseignantes sont : El Mokrani, Haizer et El Hachimiya.

Notre entretien a ciblé des points bien précis qui seront analysés ci-dessous :

- Langues utilisées dans les méthodes d'enseignement :

Nos enseignantes ont travaillé à El Mokrani, Haizer et El Hachimiya. Nous comprenons à travers leurs propos que leurs élèves sont en difficulté. D'ailleurs dans le premier entretien, l'enseignante dit qu'elle opte pour un modèle transmissif et une méthode directe.

Les deux enseignantes recourent à la langue maternelle des élèves pour expliquer certaines notions : arabe dialectal/standard et kabyle dans le cas des élèves de Haizer. L'anglais est aussi utilisé en classe de FLE vu que les élèves ont un bon niveau en cette langue selon la première interviewée. Notre enseignante qui avait déjà enseigné à Haizer, région kabyle située à la wilaya de Bouira nous a révélé que ses élèves s'intéressent à la langue française donc elle peut l'utiliser en classe sans le moindre problème sauf que, dans certains cas, elle se trouve contrainte d'utiliser leur langue maternelle « kabyle » pour leur expliquer et éclairer certaines notions. Contrairement à El Hachimiya où elle se trouve obligée

d'utiliser l'arabe.

- **La traduction et son impact sur la production écrite :**

Nos deux enseignantes font recours à la traduction pour expliquer leurs cours, c'est souvent l'arabe standard « langue de scolarisation » ou la langue maternelle « arabe dialectal » à El Hachimiya et le kabyle à Haizer selon les déclarations de nos enseignantes. Dans le premier entretien, l'enseignante révèle qu'elle utilise même la langue anglaise vu que ses apprenants ont une bonne base dans cette langue et qu'ils l'aiment bien contrairement à la langue française à l'égard de laquelle ils éprouvent un « complexe d'infériorité », un détail important qui nous laisse comprendre que la représentation des élèves pour une langue influe fortement sur leur niveau et compétence dans cette langue. Ces images dites représentation sont conditionnées par les jugements de leur entourage, les livres d'Histoire, le degré de la présence de cette langue dans leur entourage. Il est à noter que c'est leur quatrième année d'apprentissage de l'anglais et leur septième année d'apprentissage du français et pourtant, ils s'appuient sur l'anglais afin de comprendre certaines notions en français : logiquement, on aurait pensé au cas contraire.

Le recours à la traduction se fait dans beaucoup de séances : compréhension de l'écrit, production écrite et les différents points de langue. Une des enseignantes dit que ce recours est impératif étant donné que même « le meilleur des meilleurs » ne peut comprendre sans traduction « Je peux même confirmer que le meilleur des meilleurs ne pourra pas suivre avec moi ». Cette expression nous laisse comprendre et nous confirme que dans certains cas le recours à la traduction est obligatoire pour l'atteinte des objectifs du cours, d'ailleurs selon M. Causa : « *pour faciliter l'accès à la langue cible, l'enseignant emploie l'autre code qui "circule" dans la classe* ». (Citée par S. Ehrhart, 2002 : 3). Quant à l'utilisation de l'anglais qui n'est pas leur langue maternelle mais une langue apprise ultérieurement, le même auteur affirme : « *Il faut reconnaître qu'aujourd'hui avoir recours à une autre langue que sa langue maternelle permet d'élargir les stratégies linguistiques* ».

Quant au deuxième entretien, l'enseignante nous dit que son recours à la langue maternelle quelle qu'elle soit dépend du thème de la séance et du niveau des élèves. Et que cela peut être remplacé par des images ou de la gestuelle comme nous l'a révélé les élèves dans les questionnaires. Nous tenons à rappeler qu'en Algérie, jusqu'en 2010, l'utilisation de la L1 était tolérée dans les classes de langues. Aujourd'hui, cette pratique est officialisée (Article 4 de la loi d'orientation de 2010)

Nos deux enseignantes déclarent que la raison principale des erreurs interférentielles est le fait que les élèves réfléchissent en arabe « Généralement, ils rédigent comme pensent en langue maternelle donc parfois sémantiquement c'est juste mais grammaticalement c'est incorrect », « Je crois même qu'ils passent à l'arabe en écrivant .Ils ignorent la différence entre les deux systèmes. Ils pensent en arabe et ils écrivent en français. Normalement c'est ça le problème pour mes élèves. ». D'ailleurs dans le premier

entretien, l'enseignante souligne que ce n'est pas la langue arabe utilisée en classe qui cause ces interférences et ce recours à l'arabe dans leur production écrite, donc ce n'est pas sa méthode qui est à l'origine des transferts négatifs mais c'est bien la réflexion des élèves qui pose problème. Dans ce même contexte, elle nous dit qu'elle propose souvent une comparaison entre les deux systèmes linguistiques mais ils continuent à réfléchir en arabe et à commettre les mêmes erreurs. On pourrait parler dans ce cas de fossilisation, selon Grass et Selinker : « *fossilisation fait ici référence au phénomène de la permanence, chez un apprenant, dans l'état de développement de sa L2, de formes déviantes ou erronées, qui continuent de se produire en dépit de la poursuite d'une exposition à la L2* » (1994). Tandis que dans le deuxième entretien, l'enseignante dit qu'à force de recourir à la traduction et d'être confronté à la langue maternelle, cela influera négativement sur les apprenants « transfert négatif ». Ainsi, ils ne pourront jamais progresser en langue cible.

Nous pouvons comprendre que selon les deux enseignantes interviewées que le problème réside au niveau cognitif.

- **Le type d'interférences le plus récurrent :**

Dues principalement à une réflexion en arabe selon les deux enseignantes, et aussi à une traduction mot à mot au moment de la rédaction. Les productions écrites des élèves contiennent beaucoup d'interférences linguistiques. Les plus récurrentes selon les enseignantes sont : les interférences d'ordre lexical en traduisant des mots de l'arabe classique vers le français et le type syntaxique : ordre des mots, choix des prépositions, etc.

Selon les enseignantes, le type d'interférences ne varie pas selon le niveau des élèves, les mêmes types d'erreurs interférentielles sont présents dans leurs copies.

- **La possibilité de remédiation aux interférences linguistiques :**

Les deux interviewées trouvent qu'il est possible de remédier aux interférences à condition que les élèves s'intéressent à la langue. Il ne faut pas omettre ce que nous a révélé la première enseignante « Pour l'anglais, j'ai remarqué que mes élèves l'aiment bien, peut-être c'est la raison pour laquelle ils la maîtrisent mieux, ils rejettent la langue française », il faut que les élèves aiment d'abord la langue, aient une représentation positive par rapport à elle, c'est le premier pas à franchir dans l'apprentissage d'une langue. L'enseignante propose de faire, constamment, une comparaison entre le système linguistique de la L1 et la langue cible surtout lors des séances des points de langue et de la production écrite et de contribuer à l'enrichissement de leur bagage linguistique.

Dans le deuxième entretien, l'enseignante propose de consacrer plus de temps à la compréhension orale, basée sur l'écoute, ainsi que la lecture. Ainsi l'élève sera confronté à la langue française et s'habituerà à la structure et au lexique de celle-ci. Il est à noter qu'actuellement durant une séquence

d'apprentissage : une seule séance est consacrée à la compréhension et la production orale et une seule heure à la lecture. C'est pour cette raison que l'enseignante propose d'augmenter le volume horaire de ces deux séances. La lecture et la compréhension orale ont un rôle crucial dans l'apprentissage d'une langue étrangère. D'ailleurs, selon les dernières découvertes scientifiques, nous faisons beaucoup plus que donner du plaisir à nos enfants lorsque nous leur faisons la lecture. Nous les aidons également à élargir leur vocabulaire et à acquérir des compétences langagières, surtout que selon les réponses obtenues dans nos questionnaires destinés aux élèves, il s'est révélé que ces derniers ne sont pas en contact avec la langue française mis à part à l'école et dans les réseaux sociaux qui ne pourront assurer, à eux seuls, l'acquisition d'une langue étrangère.

Conclusion partielle :

Dans ce chapitre nous avons pu démontrer que les apprenants recourent dans leurs productions écrites à la langue arabe standard ou dialectal et parfois même à la langue anglaise.

L'analyse contrastive nous a démontré que le phénomène d'interférences est fortement présent dans les productions écrites et que le type le plus récurrent est le type syntaxique et phrastique à 27%, par la suite viennent les interférences lexicales avec un pourcentage de 13%. Par ailleurs, nous notons la présence de quelques emprunts et alternances codiques.

Nos questionnaires adressés aux élèves de Bouragba Lakhdar à El Hachimiya, nous ont révélé que les erreurs interférentielles sont dues à une réflexion en arabe et une traduction littérale de l'arabe standard ou dialectal vers le français au moment de la rédaction. Les apprenants utilisent parfois quelques mots anglais et 5% d'entre eux réfléchissent dans certains cas en anglais. Nous avons pu comprendre que ce recours se fait par méconnaissance de la langue française et dans de très rares cas spontanément.

Nos entretiens avec les enseignants étaient très enrichissants, ils nous ont révélé que la raison principale des erreurs interférentielles réside au niveau cognitif et que l'utilisation de la langue maternelle en classe n'est pas à l'origine de ces erreurs rejoignant ainsi les réponses des élèves « Les idées se présentent dans le cerveau en arabe ». Les enseignants affirment que le recours à la langue maternelle en classe de FLE est une nécessité. Selon Cambra M et Nussbaum, ce recours permet de *«gagner du temps, éviter que les élèves ne se sentent déroutés, éviter et réparer les malentendus, assurer la compréhension des consignes et souligner des idées importantes.»* (1997 :425-426)

Conclusion générale

Conclusion générale

Dans ce travail de recherche nous avons réalisé une analyse contrastive des productions écrites des élèves de la quatrième année au sein du collège Bouragba Lakhdar à El Hachimiya dans la wilaya de Bouira ainsi que des entretiens adressés aux enseignants et des questionnaires adressés aux élèves du même CEM.

A travers notre recherche nous avons ciblé des points précis à savoir les langues auxquelles recourent les apprenants en productions écrites et les phénomènes linguistiques qui en résultent, ce qui nous a amené à nous intéresser principalement au phénomène d'interférences linguistiques et à l'origine de celles-ci.

Pour atteindre nos objectifs nous avons opté pour une méthodologie mixte à travers laquelle nous avons analysé les copies de productions écrites, réalisé des questionnaires adressés aux élèves et des entretiens adressés aux enseignants. Nous avons voulu aborder le sujet sous tous ses angles afin de le comprendre en profondeur, chose qui n'a pas été faite préalablement.

Notre recherche nous a démontré que les apprenants de la quatrième année moyenne recourent à leur langue maternelle « arabe dialectal » ou à l'arabe standard qui est la langue de scolarisation dans leurs productions écrites en faisant une traduction littérale de l'arabe au français. Comme ils recourent aussi à l'anglais dans certains cas.

Ce modeste travail de recherche démontre que la cause des erreurs interférentielles et l'appui sur une autre langue que le français lors de la production écrite résident au niveau cognitif ; malgré les corrections faites les apprenants reproduisent les mêmes erreurs. Sur ce point, nos entretiens démontrent que la représentation négative donnée au français peut être parmi les causes de la persistance de ces erreurs.

La source des interférences linguistiques a été souvent liée aux habitudes linguistiques en L1 qui est, dans notre cas, l'arabe standard ou dialectal. Notre travail nous a certes démontré que la langue 1 a un impact sur l'apprentissage d'une langue étrangère généralement et sur les productions écrites particulièrement. Cependant notre travail nous a prouvé et fait comprendre aussi qu'il est temps de prendre en considération l'impact de la langue anglaise sur l'apprentissage du français étant donné que dans nos entretiens l'enseignante révèle que ses apprenants s'appuient sur l'anglais, la valorisent et rejettent le français, ce qui rejoint ce qui a été démontré par les réponses de nos élèves qui disent qu'ils recourent à l'anglais et dans de très rares cas : ils réfléchissent en anglais .

Notre modeste travail de recherche a pu démontrer, à travers les deux outils d'enquête exploités, que le problème des erreurs interférentielles et le recours à la L1 ou une autre langue maîtrisée par les

apprenants réside au niveau de la cognition et de l'esprit qui ne sont que rarement pris en considération dans les études didactiques.

Pour des raisons liées au terrain de notre étude qui est le nombre restreint d'élèves, nous ne savons à quel point nos résultats que nous jugeons pertinents peuvent être généralisés. Notre étude peut servir de point de départ pour une étude en psycholinguistique qui se focalisera sur la cognition, l'esprit et leur relation avec les erreurs interférentielles qui persistent même après plusieurs corrections faites ou une autre étude qui s'intéressera, dans un contexte algérien et pour la première fois, à l'influence de l'anglais sur l'apprentissage du français ainsi que le rôle des représentations positives/négatives par rapport à l'apprentissage de ces deux langues.

Références bibliographiques

Liste des références bibliographiques :

Ouvrages :

- Christiane, Loubier, *De l'usage de l'emprunt linguistique*, Québec, Office Québécoise de la langue française, 2011.
- M. Clive, Perdue, Rémy Porquier, L'analyse des erreurs, un bilan pratique , dans : *Langages*, N°57, *Apprentissage et connaissance d'une langue étrangère*, 1980.
- E. Wagner, La linguistique contrastive et les interférences, dans : Debyser, Francis, *Langue française, Apprentissage du français langue étrangère*, n°8, 1970.
- Maltzan, Henri, Note sur l'origine du mot Kabyle, *Le Globe. Revue genevoise de géographie*, 1872.

Thèses :

- Mona Mpanzu, *Plurilinguisme, contact des langues et expression francophone en Angola*, thèse de doctorat, université de Franche-Comte, 2015.
- Somayé Aghaeilindi, *La pédagogie de l'erreur en production écrite dans l'apprentissage du français langue étrangère chez les étudiants persanophones*, thèse de doctorat, université de toulouse, 2013,
- Yuan PENG, *interlangue, aspects linguistiques et culturels (cas du français, langue indo-européenne et du chinois*, thèse de doctorat, université de Limoges, 2012.

Articles :

- Dridi, Mohamed, Arabe classique, arabe Moderne, arabes dialectaux : une situation linguistique multidiglossique, *الأثر مجلة الاداب و اللغات*, 2009.
- Hadjira, Medane, L'interférence comme particularité du « français cassé » en Algérie, *Tipa, Travaux interdisciplinaires sur la parole et le langage*, 2015.
- Khaoula, Taleb Ibrahim, L'Algérie : coexistence et concurrence des langues, *l'Année du Maghreb*, 2007.
- Scholastica, Ezeodili, Interférence linguistique dans la production écrite des apprenants de français langue étrangère, *International Journal of Arts and Humanities*, Vol 8, N°3, 2019
- Teresa, Maria Wlosowicz, Le transfert et les interférences entre L1 et L et L3 dans les productions écrites des cognates aux terminaisons différentes, *Synergie Espagne* N°3,2010.
- Abbas Mourad, L'alternance Codique Intra-énoncé Dans La Signalétique Commerciale Bi-/plurilingue De La Ville De Bouira, *Revue de Traduction et Langues*, Volume 20, N°2,2021.

- Denis , Alamargot, Eric Lambert, Lucile Chanquoy, Production écrite et ses relations avec la mémoire , *Approche Neuropsychologique des acquisitions de l'enfant* ,2005.
- Assia, Laidoudi, Origines des interférences interlinguales lexicales dans les productions écrites des apprenants de FLE, *Multilinguales*, vol 8 / N° 1, 2020.
- Leila, Makhoulf, Les représentations de l'écrit chez les élèves de 4ème AM, *مجلة الآداب واللغات*, vol 6, N°3, 2017.
- Ali, Hassan, Interférences, analyse contrastive et sa relation avec l'analyse des fautes, *Imago Interculturalité et Didactique*, vol 5, N°5, 2002.
- Hasanat, Mohamed, Acquisition d'une langue seconde, *Synergie monde arabe*, N°4,2007.
- Ilayda, Ozdemir, *Les interférences linguistiques*, Université de Marmama, 2019.
- Plack Sh., Conséquences linguistiques du contact des langues : un modèle d'analyse variationniste, *Langage et société*, N°43, 1988.
- A, Akouaou, O Bouzekri, *Analyse des erreurs. Une synthèse pour une orientation de la recherche en interlangue*, Meknes.
- Noelia, Luzar, Sur la possibilité de corriger une fossilisation, *synergies Argentine* N° 1, 2012.

Essai :

- Rodica, Maria Stamin, *Les interférences linguistiques chez des apprenants de niveau secondaire en situation de contact des langues*, essai, université du Québec Trois Rivières, 2017.

Mémoires de magister et de master :

- Gaoudi, Fella, *Les interférences morphosyntaxiques À l'oral et à l'écrit chez les apprenants de la 4ème Année moyenne*, mémoire de magister, université de Batna, 2012.
- Irene de Val, Traín, *La pédagogie de l'erreur dans l'apprentissage du FLE en contexte bilingue*, mémoire de master, université de zaragoza, 2016.