

**Développement de la compétence rédactionnelle en
FLE chez les apprenants lycéens d'Algérie :
Analyse des difficultés liées aux erreurs
linguistiques courantes et au processus
d'interférence linguistique**

Abdelkader ARGOUB
École Normale Supérieure de Laghouat, Algérie
argabdelkader@gmail.com

Reçu, le 30/06/2023 Accepté, le 09/09/2023 Publié, le 23/02/2024

Résumé :

Notre travail porte sur une étude didactique qui s'articule autour du développement de la compétence rédactionnelle en FLE chez les apprenants lycéens d'Algérie. Dans cet article, nous allons mettre l'accent sur l'analyse d'un certain nombre de difficultés liées essentiellement aux erreurs linguistiques courantes et au processus d'interférence linguistique comme étant un phénomène issu de la coexistence de deux systèmes linguistiques divers à savoir l'arabe et le français. L'objectif de notre travail est de déceler ces difficultés, de les analyser et d'en connaître l'origine. De même, nous tâcherons d'insister sur l'importance du processus scriptural pour nos apprenants lycéens dans leur parcours scolaire et mettre en valeur l'adaptation de nouvelles stratégies d'apprentissage, de méthodes d'enseignement et la meilleure exploitation des outils pédagogiques. Vers la fin, nous tenons à orienter les enseignants vers des pistes de remédiations pour aider les élèves à surmonter les difficultés, perfectionner leurs écrits et développer leur compétence rédactionnelle.

Mots-clés : compétence rédactionnelle, difficultés, erreurs, interférence linguistique, processus scriptural, systèmes linguistiques.

Abstract

Our work focuses on a didactic study that revolves around the development of writing skills in French as a Foreign Language (FLE) among high school learners in Algeria. In this article, we will emphasize the analysis of a number of difficulties primarily related to common linguistic errors and the process of language interference as a phenomenon resulting from the coexistence of two different linguistic systems, namely Arabic and French. The objective of our work is to identify these difficulties, analyze them, and understand their origin.

Similarly, we will strive to highlight the importance of the writing process for our high school learners in their educational journey and emphasize the adaptation of new learning strategies, teaching methods, and the optimal utilization of pedagogical tools. Towards the end, we aim to guide teachers towards remedial approaches to help students overcome difficulties, enhance their writing skills, and develop their writing competence.

Keywords: difficulties, errors, language interference, linguistic systems, writing process, writing skills.

Introduction

La compétence rédactionnelle est une compétence capitale dans tout processus d'enseignement / apprentissage d'une langue étrangère. L'acquisition adéquate d'une compétence rédactionnelle et son développement permanent chez les apprenants du FLE était toujours au centre des réformes qui ont marqué le système éducatif algérien dans ses différents paliers. Au cycle secondaire, la production de l'écrit jouit d'un statut primordial du fait qu'elle constitue l'une des clés de la réussite scolaire. Néanmoins, depuis peu de temps, nous avons constaté que la production écrite s'est avérée une tâche compliquée et ses objectifs semblent un peu loin d'être atteints par nos apprenants lycéens du FLE dont les écrits témoignent des difficultés et des dysfonctionnements dus à l'origine au recours constant à la langue maternelle (l'arabe) voire au processus d'interférence linguistique. Le recours à la langue source impacte d'une façon ou d'une autre négativement l'apprentissage de la langue cible ainsi, ces jeunes scripteurs éprouvent des difficultés à rédiger en langue française et commettent une série d'erreurs linguistiques dans leurs travaux de production, ce qui constitue un empêchement à la situation d'apprentissage et la rend embarrassante. Dans le présent article, nous allons mettre l'accent sur l'analyse de ces difficultés liées aux erreurs linguistiques courantes et au processus d'interférence linguistique dans un corpus composé des copies de productions écrites des élèves de la deuxième année secondaire lettres et philosophie et sciences

expérimentales dont la consigne est portée sur bienfaits et les méfaits du téléphone portable.

1. Enseignement du FLE au secondaire en Algérie

L'enseignement du français en tant que langue étrangère en Algérie au cycle secondaire s'inscrit dans le cadre de l'approche par compétences dont l'objectif principal est de stimuler les acquis et mobiliser les ressources de l'apprenant dans diverses situations de communications orale et écrite. Cette approche a vu le jour en opposition aux stratégies d'enseignement centrées essentiellement sur l'accumulation des savoirs dits morts qui désignent selon Danielle Alexandre des connaissances théoriques figées loin de l'application sociale ou professionnelle et sans réaction interdisciplinaire. Autrement dit, elle cherche :

« à répondre à une difficulté bien connue par tous les enseignants: la question des savoirs. Certains élèves échouent systématiquement dès qu'on quitte des exercices de pure application et s'avèrent incapables de transférer des connaissances acquises dans un autre contexte » (Danielle Alexandre, 2014:124).

« Cette prise de conscience étant nécessaire pour un apprentissage dont l'objectif principal est l'appropriation de la compétence communicative » (Amar Ammouden 2015 :1). Au secondaire algérien, l'apprentissage du FLE met l'accent sur le rapport de l'apprenant à son contexte socioculturel dans le but de l'application des savoirs et le développement des compétences notamment celles de la compréhension / production orale et écrite. Ces deux compétences s'enclenchent au cours du déroulement des séquences dans divers projets d'apprentissage. L'objectif majeur est d'aboutir à des apprentissages efficaces et pragmatiques par le biais de l'exploitation des différents outils didactiques et pédagogiques.

2. Enseignement/apprentissage de la production écrite du FLE au cycle secondaire en Algérie

La production de l'écrit constitue une phase incontournable dans le processus de l'enseignement-apprentissage du FLE au secondaire, dans « writing reserach » on insiste :

*«un champ de recherche qui fait appel à de nombreuses disciplines pour affiner la compréhension et la description de son objet de recherche (...).Axé principalement sur l'écrit »
(Dressen-Hammouda, 2016 :10).*

L'apprentissage de la production écrite au secondaire constitue une tâche difficile et embarrassante pour beaucoup d'élèves qui se trouvent particulièrement, sinon généralement dans l'incapacité de pouvoir investir ou réinvestir leur acquis durant une séquence d'apprentissage donnée, de comprendre une consigne précise et de fournir une réponse réfléchie sur un sujet proposé par l'enseignant. En effet, tout apprenant dans le début de son apprentissage rencontre des difficultés de différents ordres et l'enseignant est amené à le guider pour les surmonter par le biais du recours à une variété de stratégies d'apprentissage, de méthodes d'enseignement et d'outils pédagogiques.

Dans le programme du secondaire, chaque séquence didactique est composée de plusieurs activités ciblant l'apprentissage systématique et programmé des compétences fondamentales à l'instar de la compréhension de l'oral, la production de l'oral, la compréhension de l'écrit et la production de l'écrit.

De ce fait, la production écrite est considérée comme étant une activité évaluative pour l'apprenant, elle vise à tester voir à structurer son aptitude scripturale. Au cours de son exercice d'écriture, il se trouve impacté par trois facteurs essentiels : psychologique, linguistique et socio-familial. Le facteur psychologique équilibré lors de l'apprentissage pousse l'apprenant à bien aimer son travail de rédaction et

à fournir de considérables efforts pour le réussir, de plus il aura besoin d'un potentiel linguistique pertinent afin de réaliser sa propre production écrite. Ainsi que la motivation et l'encouragement socio-familial d'explorer une langue étrangère favorisent de meilleures conditions d'apprentissage.

3. La didactique de l'écrit et les finalités de l'enseignement/apprentissage de l'écrit au secondaire

La didactique de l'écrit s'articule autour de l'élaboration de certains modèles cohérents d'écriture liées aux objectifs communicationnels visés.

De nos jours, le processus d'enseignement/apprentissage de l'écriture soulève des interrogations continues surtout lorsqu'il s'agit de faire face aux difficultés de mettre en place des mécanismes et des pratiques visant l'avancement de la compétence scripturale.

En effet, en ce qui est de la pratique de l'écrit en didactique du FLE, les chercheurs se rendent compte que les approches sont nombreuses et leur application confirme leur validité. Pour **Reuter Yves**, le problème de l'écriture est strictement lié à sa formalisation « que poser ce problème (formalisation de l'écriture) n'est possible qu'à partir de deux déplacements, somme toute assez récents :

- la critique d'un écrit idéologique qui assimilait l'écriture au don, empêchant ainsi non seulement de l'analyser mais (quoi de plus mystérieux que le don ? mais encore de l'enseigner voire de l'apprendre (puisque justement, le don est ce qui échappe à l'enseignement/apprentissage);
- le développement, depuis une vingtaine d'années, de recherches sur l'écriture dans de multiples disciplines

(histoire, sociologie ethnologie, psychologie, didactiques...). »

De ce fait, la didactique de l'écriture devrait se pencher sur des modèles cognitivistes supposant que le scripteur parviendra à produire un bon texte dans la mesure où il possédera, tant sur le plan linguistique que sur celui du domaine, des connaissances complètes et bien structurées. Les connaissances étant des réseaux associatifs constitués de concepts reliés entre eux, stockés dans la mémoire à long terme, on fait l'hypothèse que l'activation d'un concept d'un réseau dense et bien structuré devrait rendre disponibles beaucoup plus d'informations et enrichir les données servant à la production d'un texte. »

4. La situation d'écriture en FLE : difficultés de production

Nombreuses sont les difficultés voire les spécificités du processus de rédaction en FLE surtout lorsqu'il s'agit d'un enseignement/apprentissage en pleine situation de bilinguisme. Dans une telle situation, la pratique rédactionnelle serait étroitement liée aux facteurs contextuels existants : les rapports entre les connaissances liées à l'écriture en langue source et celles de l'écriture en langue cible.

« L'acquisition d'une langue étrangère est un processus assez complexe, qui est déterminé par de nombreux facteurs, et dont la description systématique et encore plus d'explication- présente de sérieuses difficultés » (WOLFGANG K 1989 :38)

Théoriquement parlant, il est vrai que les compétences rédactionnelles en FLE peuvent dépendre des compétences et des connaissances déjà acquises en langue maternelle (l'arabe) : des stratégies de production, des mécanismes de rédaction, des particularités socioculturelles, des compétences cognitives, des connaissances linguistiques, métalinguistiques, thématiques ou même méthodologiques.

Cependant, les compétences, les connaissances, le répertoire lexical et syntaxique dont dispose l'apprenant en sa langue maternelle (l'arabe) en matière de rédaction peut faire l'objet d'un certain nombre de contraintes, d'anomalies ou de dysfonctionnements lors de leur mise en œuvre dans la rédaction en FLE.

De surcroît, il est à noter que l'acte d'écriture en FLE constitue une spécificité scripturale réclamant différents savoir-faire communicatifs du fait que chaque variété linguistique implique des potentiels lexicaux, syntaxiques et stylistiques particuliers.

5. La compétence rédactionnelle et ses composantes

Selon Sylvie Plane (1994 :44) la compétence rédactionnelle peut être définie comme : « Une activité de résolution de problèmes, au cours de laquelle le sujet est appelé à mobiliser des connaissances, à mémoriser l'organisation de sa production et à prendre des décisions ». Jean -pierre CUQ et isabelle GRUCA reprennent les travaux de Hayes et Flower dans l'analyse des composantes de la compétence rédactionnelle en indiquant que la production d'un texte selon ce modèle doit être réalisée en référence à trois composantes essentielles :

- L'environnement de la tâche, la mémoire du scripteur et les processus cognitifs.
- L'environnement de la tâche : englobe l'ensemble des éléments pouvant développer la performance du scripteur et se subdivise en deux types d'environnement social et physique.
- La mémoire du scripteur : la mémoire à long terme et la mémoire de travail permettant le stockage, l'organisation et la mobilisation des connaissances à des degrés différents.

- Le processus de production : la troisième composante de la compétence rédactionnelle comportant (la planification, la textualisation, la révision et le contrôle.)

6. Le processus de rédaction

Le processus de rédaction d'un texte peut être conçu comme étant :

« un processus social, stratégique, dirigé par des objectifs, soumis à de multiples contraintes, coûteux en matière des ressources cognitives et attentionnelles qui s'apparente à un processus de résolution de problèmes décomposables en sous-processus interagissant selon une certaine dynamique. » (Heurley et Ganier, 2002).

Ou encore écrire, c'est mettre en œuvre sa pensée, faire surgir ses connaissances antérieures et mobiliser ses acquis dans une langue donnée. Selon le dictionnaire le Robert, (1993 : 17) « L'écriture, telle que nous le concevons ici, n'est ni un médium, ni un code c'est la rencontre de deux langages, un langage phonique et un langage de traces. Les relations des deux peuvent être extrêmement variables selon le degré de soumission de l'un à l'autre ».

Concevoir un travail d'écriture avant l'apparition du modèle de Hayes et Flower (1980) était dominé par deux théories importantes. La première théorie considérait le processus de rédaction d'un texte comme un ensemble organisé à suivre et à réaliser : pré-écriture, écriture, réécriture (Matsuhashi, 1987) ; cette organisation se qualifie de « modèle classique linéaire en étapes du processus de rédaction » (Witte 1985 :257).

La seconde théorie est issue de la discipline de psychologie cognitive qui conçoit la production d'un écrit comme un processus qui consiste à formuler ou à traduire tout en permettant de passer de ce que l'on appelle la représentation conceptuelle à la représentation textuelle.

Cependant cette seconde théorie ou modèle de représentation du processus de rédaction était marquée par l'absence de la révision et les seuls sous-processus qui en surgissent étaient la « génération-planification » du message et la « traduction » du message conceptuel en texte (Frederiksen, 1977 ; Flower & Hayes, 1977 ; Kintsch & Van Dijk, 1978).

L'apparition du modèle référentiel de Hayes et Flower en 1980 a accordé à la révision une attention particulière et lui a donné un statut de sous-processus du processus de rédaction. Ce concept trouvera son expression la plus complète avec diffusion du modèle de révision de Hayes, Flower, Carey et Stratman (1987).

Le processus de rédaction est composé de quatre sous-processus :

6.1. Le processus de planification

Stimulation des prérequis ou des connaissances afin d'en faire une sélection et une organisation d'éléments par le scripteur.

6.2. Le processus de textualisation

Opération de transformation de toute idée, proposition ou image mentale préalablement conçus en un produit linguistique (phrases, paragraphes puis textes).

6.3. Le processus de révision

Revoir le texte produit pour lui apporter modification voire amélioration à travers deux autres sous-processus : la relecture et la correction.

6.4. Le processus de contrôle

Il s'agit de mettre en œuvre les trois premiers processus rédactionnels et arriver à produire un texte en sa propre version finale.

7. Le rapport lecture/écriture

Le rapport entre lecture et écriture était depuis longtemps au centre des recherches qui porte sur la production écrite dans la classe de langues étrangères. Gruca Isabelle (1995 :183) souligne le lien lecture/écriture au sein de l'étude des textes littéraire :

« L'articulation lecture-écriture, grâce à un jeu de va et vient entre le texte source et le texte à produire, permet d'abord de développer les qualités d'analyse du texte, puisqu'il s'agit dans un premier temps, de percevoir, d'observer et de comprendre les mécanismes mis en œuvre sans chercher à étudier l'extrait dans le détail, ni à l'écraser par des consignes métalinguistiques et métanarratives »

Le processus de lecture permet à l'apprenant l'acquisition des qualités d'observation, de compréhension et d'analyses du texte en question ainsi que l'appropriation d'un bagage lexical considérable pour pouvoir produire d'autres textes cohérents et cohésifs.

8. De la lecture compréhension à la rédaction

Selon Jean Pierre Cuq et Isabella Gruca (2007 :185) :

« Compréhension et production gagnent à être imbriquées et l'une peut servir de tremplin à l'autre même si la compréhension pourrait être comme une condition préalable à la production écrite. »

La compréhension d'un écrit vise à mener l'apprenant à la construction progressive d'un sens au texte écrit et à la découverte de l'inconnu à travers l'éveil de la réflexion et la stimulation des connaissances antérieures.

En effet, les activités de lecture compréhension enrichissent les connaissances et consolident les acquisitions des apprenants pour les étayer ultérieurement en matière de production et d'expressions écrite. Ce n'est qu'à travers l'initiation à la compréhension de l'écrit que l'apprenant

acquiert l'aptitude à rédiger et à produire des phrases, des paragraphes puis des textes cohérents et cohésifs.

Donc, le processus de rédaction est fortement attaché à celui de la compréhension et les deux constituent une complémentarité au vrai sens du terme.

9. Enseignement des habilités rédactionnelles

Enseigner des habilités rédactionnelles signifie faire apprendre aux apprenants des stratégies ou des techniques permettant la génération et l'organisation d'une série d'idées à investir dans un travail de rédaction.

« Les habilités rédactionnelles sont facilitées lorsque les élèves ont : une Connaissance générale des stratégies requises pour réussir une tâche D'apprentissage, une compréhension des exigences de la tâche, la capacité À sélectionner, à gérer et à évaluer l'efficacité des stratégies utilisées, la capacité à utiliser leurs connaissances sur le monde »

De même, la tâche de l'enseignant consiste de guider l'apprenant à bien saisir et ajuster son travail rédactionnel en fonction de la thématique abordée et des objectifs préalablement fixés.

10. Les difficultés liées aux erreurs rédactionnelles courantes et au processus d'interférence linguistique chez des apprenants du FLE au secondaire

Tout processus d'apprentissage d'une langue étrangère ne peut s'effectuer sans être marqué par un certain nombre de difficultés liées aux erreurs commises tant sur le plan de la production orale que sur le plan de la production scripturale, Jacques Fiard et Emmanuèle Auriac (2005 :21) confirme : « Quel que soit le nom, méprise, maladresse, oubli, étourderie, défaillance, l'erreur marque de son sceau les produits de nos errances ».

Certes l'erreur constitue une source de régulation mais elle ne cesse toujours d'impacter la compétence rédactionnelle du fait qu'elle marque fortement les productions scripturales des étudiants du FLE.

En effet, quelle que soit la typologie du texte de la consigne de la production écrite (narrative, argumentative, explicative, descriptive ou autre), nos apprenants rencontrent de nombreuses difficultés rédactionnelles parmi lesquelles nous citons :

10.1. Erreurs orthographiques

La notion d'orthographe renvoie selon le *Guide pratique du français sans fautes* (2006 :316) à « la bonne manière d'écrire » ou encore selon le *Dictionnaire du professeur des écoles* (1999 :199) à « la manière d'écrire une langue conformément à des règles qui représentent une norme ». L'erreur d'orthographe d'usage est l'une des erreurs les plus reconnues dans les productions écrites des élèves dans une classe du FLE. Nos rédacteurs non natifs ont l'habitude d'écrire ce qu'ils entendent sans souvent prêter attention à la bonne façon d'écriture des mots ni à leurs transcriptions phonétiques. Il s'agit essentiellement d'une difficulté dans la maîtrise de la matière orthographique qui influe l'acquisition d'une compétence rédactionnelle chez ces apprenants scribes, Josette Gadeau et Colette Finet (1991 :64) confirment « L'orthographe, face visible de l'écriture, constitue souvent un véritable obstacle à l'écriture ».

Ce genre d'erreur concerne :

- **Omission ou oubli d'une consonne / voyelle :**
aplication, programme, connexion, connecter, développement, communication, batri, human, mond, persone, téléphone, modern, milleurs, différen, come, précation, voiture...etc.

- ***Doublement d'une consonne / voyelle*** : *apparielle, moyenne, humaine, choos, camméra, etc.*
- ***Ajout d'une consonne / voyelle*** : *appeles, cotacte, trée, thechnologie, etc.*
- ***Confusion d'une consonne / voyelle*** : *effecter, affect, etc.*
- ***Homophonie lexicale*** : *peut/peu, pris/prix, et/est, etc.*

En ce qui est de l'acquisition de la compétence d'orthographe, l'élève doit consulter tout au long de son apprentissage des références orthographiques ou lexicales notamment le dictionnaire de la langue française dans le but de s'auto-corriger. De même la tâche de l'enseignant consiste à guider son apprentissage, signaler ses erreurs, corriger ses maladroites rédactionnelles, le motiver et surtout l'initier à la lecture ; une activité enrichissante et divertissante.

En effet, la dictée à elle aussi s'avère être un bon moyen permettant l'amélioration du processus rédactionnel, ce qui amène Marie Nadeau et Carole Fischer (2006 : 2015) à annoncer que « la dictée constitue un exercice orthographique plus complet que l'exercice « à trous » et plus proche d'une situation d'écriture (en particulier, l'étape de la révision / correction de texte) ».

Il est à noter que le programme du système éducatif algérien au secondaire semble marginaliser des activités stimulantes à l'instar de la dictée bien qu'elle soit d'une extrême importance dans l'évolution de la compétence rédactionnelle chez nos apprenants lycéens.

10.2. Erreurs orthographiques de grammaire

L'erreur d'orthographe grammaticale constitue une difficulté évidente pour nos apprenants du FLE et leurs

écrits en témoignent fortement. Parmi ces erreurs nous signalons :

10.2.1. Erreurs liées à l'accord sujet / verbe

Une bonne partie des élèves ne maîtrise pas la règle grammaticale de l'accord du verbe à son sujet en langue française, ce qui a été montré lors de la consultation de leurs copies de production écrite :

Les bienfaits du téléphone portable est...

10.2.2. Erreurs liées à l'accord déterminant / nom

Plusieurs apprenants font confusion de genre et de nombre du fait qu'il ne maîtrise pas la règle de l'accord du déterminant avec le nom comme le montrent les exemples ci-dessous :

La coté positif, la téléphone portable, un fonction, le violence, un machine, le camméra, la danger, etc.

10.2.3. Erreurs liées à l'accord du participe passé

Nos élèves éprouvent des difficultés à déterminer l'auxiliaire pertinent lors de la conjugaison au passé ou encore à joindre un participe passé correcte. Ceci se manifeste clairement à travers :

Le téléphone portable est devenue un outil.

Il est petit, légée et moderne.

10.2.4. Erreurs liées à l'accord de l'adjectif qualificatif

Les lycéens ont du mal à faire l'accord de l'adjectif au nom qu'il qualifie raison pour laquelle se produisent des énoncés erronés tels que :

Un appareil avancée.

Le téléphone portable appelée.

Le coté bonne.

Les place naturel.

Son utilité très grand.

En réalité, l'enseignement des notions du genre et du nombre aux apprenants doit avoir une grande importance depuis l'école primaire si l'on veut que l'élève puisse construire un potentiel grammatical servant à l'avancement de ses apprentissages notamment celui de la compétence rédactionnelle.

10.2.5. Erreurs liées aux adjectifs démonstratifs, possessifs et indéfinis

L'accord des adjectifs démonstratifs, possessifs ou encore indéfinis quant à lui constitue une difficulté flagrante pour nos scripteurs due généralement au retour à la langue source/maternelle ou la non-assimilation de la règle, prenons à titre indicatif les exemples suivants :

Cet moyen, cette outile, cet invention, tous le monde, cette appareil...etc

Écrire correctement dans une langue étrangère nécessite non seulement la connaissance de ses règles grammaticales qui régissent son fonctionnement mais aussi savoir les mettre en œuvre dans des situations de communication orales ou écrites variées. Autrement dit, c'est la pratique systématique de la langue qui permet son acquisition.

10.3. Erreurs orthographiques de conjugaison

Une des erreurs les plus fréquentes au niveau des productions écrites des élèves. Ce type d'erreurs concerne principalement l'emploi des temps verbaux, des modes et leur concordance.

10.3.1. Erreurs liées aux temps verbaux

L'emploi et le choix des temps verbaux est l'une des difficultés qui entrave nos apprenants lycéens lors de leur

processus de rédaction. Ils font des erreurs quand à la terminaison des verbes par exemple:

Il se composé.

Le smart phone rest.

Le téléphone portable est un appareil qui utilisez pour la communication.

Il ce contient.

Le téléphone portable a prit une place de pouvoir communiqué.

Il inventer en 1940.

La vie du l'homme comparez le développement de la technologie dans le monde.

Gagné du temps.

De retourné.

Plusieurs apprenants ne savent pas conjuguer au présent de l'indicatif et confondent entre les terminaisons propres à chaque'un des pronoms personnels. De même, ils substituent le participe passé à l'infinitif du fait qu'ils comptent sur leur écoute (confusion phonétique entre phonème et graphème).

10.3.2. Erreurs liées aux modes verbaux

Faire la distinction entre les modes, savoir les introduire et assurer la concordance des temps constitue une nécessité rédactionnel pour nos apprenants. C'est l'un des problèmes fréquents lors de la consultation des copies des élèves, en voici quelques exemples :

Au lieu d'allez chez le médecin pour prendre rendez-vous.

Pour prend des photos.

Il faut utilisé cet outil.

Il faut utilise le téléphone portable.

Pour regarde.

De pouvoir appele.

Il faut qu'il utilisé d'une manière correcte.

La majorité des élèves du FLE conjuguent aléatoirement les verbes négligeant leurs spécificités ou leurs caractères d'irrégularité. En réalité, au cours de leur rédaction ces apprenants, confondent les temps verbaux surtout le présent et le passé composé ou encore les modes : l'indicatif, l'infinitif et le subjonctif. Afin d'éviter ce problème, l'enseignant devra proposer des exercices de remédiation portant sur la conjugaison et la concordance des temps et des modes.

10.4. Erreurs de construction

Ce type d'erreur né des différences qui existent entre les systèmes linguistiques divers. Le passage d'une langue à une autre entraîne souvent des difficultés pour l'apprenant. Ainsi, les apprenants n'arrivent pas à bien construire ou structurer leurs phrases et énoncés. Cela est à cause du transfert négatif qu'ils effectuent en se référant systématiquement à leur langue maternelle (l'arabe).

Voici certaines erreurs de construction produites par nos élèves du FLE dans les énoncés suivants :

Il y a donne des informations.

L'emploi le plus utile du téléphone est un le permet d'effection les appeles.

Il permet d'effectuer des appels travers dans tous le monde.

Dans le but de surmonter ce genre de difficulté, l'apprenant scripteur doit rédiger selon les règles d'organisation, de structuration et de la convenance syntaxique de la langue cible (le FLE).

10.5. Erreurs liées au processus d'interférence linguistique

Le paysage sociolinguistique algérien est caractérisé par la présence d'une diversité linguistique qui est à l'origine de l'apparition de certains phénomènes linguistiques tout comme le bilinguisme, le plurilinguisme, la diglossie,

l'alternance codique (code switching), le calque, l'interférence linguistique, etc...

Les productions scripturales de nos apprenants lycéens sont d'une façon ou d'une autre impactées par le processus d'interférence linguistique entre deux systèmes linguistiques variés à savoir la langue maternelle (l'arabe) et la langue étrangère (le français) ; Gilles Siouffi et Dan Van Raemdonck (1999 :97) écrivent : « Toute situation de bilinguisme ou de diglossie entraîne quasi automatiquement des interférences d'un système linguistique sur l'autre ».

En effet, selon Geneviève Vermes et Josiane Boutet (1987 :111) :

« L'interférence apparaît remarquablement aussi au niveau du lexique, lorsqu'il y a intrusion d'une unité de L1 dans L2. L'apprenant ou le bilingue confirmé, peut utiliser un mot ou un groupe de mot de sa langue dans l'autre langue ».

Les exemples ci-dessous illustrent clairement le recours au processus de l'interférence linguistique par nos apprenants scripteurs :

C'est une outil.

Le mobile est une appareil.

Est une service.

Une petite village.

Le téléphone portable c'est un amis de l'homme.

Le téléphone portable est un appareil très important dans ce présent et pour remplace le vide.

Il est très important et nécessaire dans notre société à ce moment.

Aussi le perdre plusieurs temps.

Il faut employer le téléphone portable de la coté positif.

Il permet de combattre la solitude.

Donc, à partir de cette série d'exemples nous pouvons dire qu'en gros l'interférence linguistique consiste à faire introduire des traits appartenant à une langue source dans

une langue cible à différents niveaux : morphologique, syntaxique et lexical, etc.

10.5.1. Erreurs liées à l'interférence morphologique
« le genre des noms »

Selon Josette Rey Debove (1978 :67) : « Le genre est particulièrement apte à lever les ambiguïtés dans les langues qui font un large usage de l'article, et dont les adjectifs sont variables ». Nos apprenants rédacteurs font confusion entre le masculin et le féminin en FLE suite au recours permanent à la langue maternelle tout comme :

cette appareil, la coté positif, cet invention, la téléphone portable, la danger...etc

Ces apprenants introduisent un déterminant à la place d'un autre à cause de l'écart qui existe entre les deux langues ; l'arabe et le français où un nom masculin dans une langue se trouve féminin dans une autre et vice versa.

10.5.2. Erreurs liées à l'interférence syntaxique
« emploi erroné des prépositions »

Une préposition mal placée ou faussement choisies peut induire à des confusions grammaticales voire même sémantiques comme le confirment Maurice Grevisse et Irène-Marie Kalinowska (2013 :7) : « Il importe de bien choisir la préposition pour introduire correctement le complément ».

Voici quelques exemples :

Le téléphone portable est utilisé pour les algériens.

Dans ce cas là, la confusion dans le choix de la préposition lors du travail de rédaction par nos élèves se traduit par le recours systématique à l'inclusion de la de construction phrastique de la langue arabe (langue maternelle).

10.5.3. Erreurs liées à l'interférence lexicale « la traduction à la lettre »

Selon Marina Yaguello (1981 :96) « les difficultés de la traduction d'une langue dans une autre langue, alors que la réalité désignée est la même, résultent du fait que le découpage conceptuel est différent d'une langue à l'autre ». De ce fait, beaucoup d'apprenants du FLE se montrent incapables d'effectuer un transfert pertinent de la langue maternelle à la langue étrangère :

Il est pour éloigner de l'extérieur.

Il faut respect le téléphone portable.

Enfin, pour bien bénéficis du téléphone portable.

Transport des enformations.

Il faut utilisé cet outil en beau faits.

Le téléphone portable est un des bonnes choses.

Il regarde le monde avec très belle image.

Tu appeles une person pour te reviens.

Penser en arabe et rédiger en français engendre des traductions intégrales qui ne tiennent pas compte de la teneur sémantique. Il s'agit essentiellement du processus d'interférence linguistique au niveau lexical.

11. L'origine des erreurs

Après avoir effectué l'analyse des difficultés liées aux erreurs relevées dans les copies de production écrite des élèves de deuxième année secondaire, nous avons constaté que :

-Les erreurs liées au processus d'interférence linguistique sont dues principalement à un transfert négatif de la langue source (l'arabe) vers la langue cible (le français).

-L'origine des erreurs est liée à la confusion de deux systèmes linguistiques divers.

-Les ressources linguistiques des élèves acquises dans la langue arabe impactent l'apprentissage du FLE.

-Les exemples retenus d'erreurs d'interférences linguistiques sont d'ordres divers : syntaxiques, lexicaux et morphologiques...etc

-L'emploi des structures de la langue arabe dans la langue française constitue la cause essentielle de ces erreurs du fait que chaque langue a ses spécificités fonctionnelles.

Étant incapables de maîtriser les règles syntaxiques qui régissent la langue française, les élèves optent pour le recours à des stratégies de traduction personnelles. L'analyse de ces erreurs pourrait nous révéler la proposition de certaines pistes de remédiation pour le développement de la compétence rédactionnelle de nos élèves.

12. Développement de la compétence rédactionnelle en FLE au secondaire

Développer la compétence rédactionnelle en FLE au secondaire c'est développer des connaissances relatives à des modèles théoriques et à des structures linguistiques de fonctionnement (règles grammaticales, formes orthographiques, normes syntaxiques, entités lexicales, principes de cohérence et de cohésion textuelle).

L'enseignement/apprentissage de l'écrit au secondaire devrait être soutenu par des tâches de structuration des modèles de rédaction pour la résolution des problèmes scripturaux de la part de l'enseignant et des propositions de cheminements individuels d'apprentissage de la part de l'apprenant.

« Les activités de linéarisation deviennent alors un apprentissage des moyens le plus efficaces pour rendre compte de la situation qu'ils veulent communiquer. Ce qu'il faut apprendre aux scripteurs, c'est donc cette capacité de revoir de façon constante leurs objectifs, leurs plans et leurs contenus. On doit pour ce faire utiliser des tâches authentiques, c'est-à-dire qui répondent à des besoins et à des situations réelles » (BOYER.J.Y, DIONNE.J.P et RAYMOND. P1995 :131)

La pratique de la lecture constitue également un véritable moyen d'aide et de renforcement de la compétence rédactionnelle pour les apprenants comme le pensent Claudette Cornaire et Patricia Mary Raymond (1999 :92) « la lecture et l'écriture constituent les deux faces d'une même activité ». De même, lire est en étroite relation à écrire du fait que l'exercice sincère du premier acte stimule l'apparition du deuxième, c'est ce qu'a affirmé Pierre Martinez (2011 :99) « Acquérir une double compétence lire / écrire paraît être une urgence dès les débuts de l'apprentissage ».

Motiver l'apprenant à l'acte d'écrire, le pousser à rédiger et mettre de la confiance en lui sont aussi des conditions sine qua non favorisant une meilleure situation d'apprentissage de la production écrite selon les propos de Gilberte Niquet (1991 :34) : « Il faut le mettre en situation de vouloir et de pouvoir écrire ».

Pour Nadia Mekhtoub (2012 :115), « Les élèves ont besoin de temps, d'étapes, d'étayage aux différents moments du travail ». Donc, l'enseignant étant un partenaire de l'opération de l'enseignement/apprentissage doit coopérer pour mener à bien la réalisation de l'acte pédagogique tout en adoptant des conduites spécifiques permettant d'organiser la formation rédactionnelle de l'apprenant et le rendre apte et confiant à entamer une tâche d'écriture.

Il a été observé par certains didacticiens et pédagogues que ces derniers temps dans la classe du FLE, la pratique d'écriture se trouve mal placée ou du moins dégradée. Plusieurs facteurs sont à l'origine de cette dégradation à l'instar du développement des outils de communication et l'apparition des réseaux sociaux : Facebook, WhatsApp, Instagram, ..., etc. Une nouvelle typologie scripturale a vu le jour que l'on appelle le langage texto ou le cyberlangage et qui impacte négativement sur la pratique d'écriture.

Il est primordial donc de rappeler aux enseignants du FLE l'importance de la pratique d'écriture et la nécessité d'y initier les apprenants très tôt afin qu'ils puissent se retrouver et établissent de bons rapports avec l'écrit.

13. Pistes de remédiations proposées

-Mise en considération des difficultés d'apprentissage qui entravent l'apprenant scripteur lors de la tâche de production écrite.

-Adaptation des outils pédagogiques au service de la production écrite selon le niveau et les besoins des élèves.

-Familiarisation des élèves à utiliser des dictionnaires français-français pour se passer du recours systématique à la langue maternelle lors de la rédaction en FLE.

-Augmentation du nombre d'exercices d'application portant sur l'écrit.

-Elaboration des exercices de grammaires et de conjugaison.

-Motivation des élèves à travailler et à maîtriser les règles de la construction phrastique.

-Organisation des ateliers d'écriture au sein de la classe du FLE.

-Encouragement à la pratique de la lecture.

-Réflexion des modèles adaptés aux situations d'apprentissage de l'écrit.

Conclusion

Après avoir analysé les erreurs relevées dans notre corpus, nous avons pu remarquer que la source ou la cause de ces erreurs provient principalement de l'influence du système linguistique de la langue source sur la langue cible. Tout au long de notre travail, nous avons opté pour l'analyse des erreurs de différents ordres : orthographique, morphologique, syntaxiques, de conjugaison, de construction ou d'interférence linguistique. Le processus d'interférence linguistique se manifeste clairement et s'explique par le fait que l'apprenant inclue des structures

ou des règles du FLE de façons ambiguë ou inadéquate. À partir de ces données, l'enseignant peut réfléchir à concevoir et combiner de nouvelles stratégies d'apprentissage encore plus adaptées au profil de l'apprenant lycéen pour surmonter les difficultés scripturales.

Références bibliographiques

- Alexandre, D. (2014). Les méthodes qui font réussir les élèves. (ESF, Éd.).
- Ammouden, A. (2015). Le français au lycée en Algérie: " les types" de textes aux "genres" de discours.
- Boyer.J.Y, DIONNE.J.P et RAYMOND. P, La production de textes ; vers un modèle d'enseignement de l'écriture. Canada : les éditions logiques, 1995.pp.106-107,131.
- Cornaïre, C., Mary Raymond, P. 1999. La production écrite. Paris : CLE international.
- Cuq Jean-Pierre et GRUCA Isabelle, cours de didactique du français langue étrangère et seconde, Presses universitaires de Grenoble, 2007, P185,188).
- Debove, J.R.1978. Le métalangage : Etude linguistique du discours sur le langage, Paris : Le Robert.
- Dictionnaire du professeur des écoles (1999 :199)
- Fiard,J., Auriac, E. 2005. L'erreur à l'école : Petite didactique de l'erreur scolaire. Paris : L'Harmattan.
- Gadeau, J., Finet, C. (Groupe EVA).1991. Evaluer les écrits à l'école primaire. Paris : Hachette.
- Geneviève, V., Boutet, J. (Sous la direction de). 1987. France, pays multilingue. Tome 2. Paris : L'Harmattan.
- Grevisse, M., Kalinowska, I.M. 2013. La préposition : Règles, exercices et corrigés. Éditions De Boeck-Duculot.
- Gruca Isabelle, Pour une pédagogie de l'écriture créative, in didactique au quotidien, numéro spécial de français dans le monde, recherches et application, Hachette/EDICEF, juillet 1995, P.183.
- Guide pratique du français sans fautes, Orthographe, grammaire et conjugaison. 2006.

- Hammouda Dressen, D (2016). Rédactologie de LANSAD :Une didactique de l'écrit ciblé sur les besoins contextuels de l'apprenant L2.
- Martinez, P. 2011. La didactique des langues étrangères. Paris : PUF, « Que sais-je ? », 6e édition.
- Nadeau, M., Fischer, C. 2006. La grammaire nouvelle : la comprendre et l'enseigner. Montréal : Les Éditions de la Chenelière inc.
- Niquet, N.1991. Enseigner le français pour qui ? Comment ? Paris : Hachette.
- Plane, S.1994. Didactique et pratiques d'écriture : écrire au collège. Paris : Nathan.
- Reuter, Y. 1996. Enseigner et apprendre à écrire. Paris : ESF.
- REUTER YVES, Vers une didactique de l'écriture : retour sur quelques propositions.
- Robert, Dictionnaire, l'écrit de la communication, 1993, p17.
- Siouffi, G., Raemdonck, D.V. 1999. 100 fiches pour comprendre la linguistique. 2e édition. Paris : Librairie des prépas.
- Yaguello, M.1981. Alice au pays du langage. Paris : Éditions du Seuil.
- Mekhtoub, N. 2012. Enseigner le français à tous les élèves. Éditions CRDP de l'académie de Créteil.
- Wolfgang K., L'acquisition de langue étrangère, Armand Colin Editeur, Paris, 1989.p. 38.

Pour citer cet article :

Argoub, A (février, 2024). *Développement de la compétence rédactionnelle en FLE chez les apprenants lycéens d'Algérie : Analyse des difficultés liées aux erreurs linguistiques courantes et au processus d'interférence linguistique*. Pratiques. & Didactique, pp. 32-56. [En ligne], 2 (1), [Ajoutez le lien de l'article](#).