**« ERREURS » D'APPRENANTS DU FLE.
LE CAS DES LYCEENS DE TIZI OUZOU**

Résumé de thèse¹.

Aldjia Outaleb-Pellé

Université de Tizi Ouzou (Algérie)

Problématique

En ce début du siècle, la mondialisation ouvre en permanence de nouveaux espaces économiques, culturels et linguistiques. Le bouleversement économique mondial a engendré un changement qui contraint les peuples au décloisonnement. De ce fait, émerge un nouvel ordre où le plurilinguisme et l'interculturel sont l'objet d'études. Dès lors, comment ne pas se préoccuper de cette « dimension », qui ne cesse de s'ouvrir davantage à tous, de l'apprentissage des langues étrangères ?

Il apparaît que cet apprentissage est fondamental et dans ses ouvrages, Hagège (1996 : 78 et 1992) souligne son importance.

Apprendre des langues est, à terme, amener le « public-élèves » à maîtriser le plus possible de situations de communication : savoir lire des textes, savoir écrire des discours, savoir parler et aussi comprendre. Tous ces types de savoirs mobilisent des compétences qui utilisent chacune un vocabulaire, une morphologie et une syntaxe spécifiques et mettent en jeu des situations de communication orale et écrite....

En Algérie, le français, langue « étrangère », enseigné dans toutes les institutions scolaires publiques, est présent dans tous les lieux d'expression et chez la plus grande majorité des locuteurs, particulièrement les jeunes. L'appropriation du français, largement acquise par la population algérienne autorise à parler d'une norme endogène, qui est plus proche du français vernaculaire algérien que de la norme prescriptive exogène.

Face aux relations ambiguës et aux mixages installés entre le français institutionnel, le français courant, les langues locales et les locuteurs, il a paru opportun de réfléchir autour de quelques concepts qui font l'objet de la variation linguistique et des parlers mixtes relevés dans les copies analysées. Car, même après des années d'enseignement-apprentissage du français, des « lacunes » persistent au niveau de la compétence et de la performance linguistiques des jeunes élèves, et plus spécifiquement, en ce qui concerne les aspects morphologiques et syntaxiques du pronom complément de 3e personne. C'est en partant de ce constat que nous avons voulu répondre aux questions qui suivent et qui orientent nos réflexions :

- Quelles classes grammaticales soulèvent, dans les copies, le plus de difficultés ?

¹ Thèse de doctorat soutenue en juin 2010 à l'université de Nice Sophia Antipolis sous la direction d'A. Queffélec.

- Quels sont les paramètres à prendre en compte pour comprendre les facteurs sources d'erreurs ? Les élèves sont-ils exposés seulement à l'input scolaire de français ou sont-ils exposés à une pratique francophone en dehors de l'école et, si oui, de quelle nature est-elle ?

- Les traces de la langue maternelle sont-elles relativement visibles dans les textes des élèves ?

- Existe-t-il une variété de français propre aux Algériens ?

- A quoi renvoie le concept de « norme » en français ?

Les questions que nous nous sommes posées sont, en fait, en rapport avec le rôle et le statut des langues en présence, leur fonction et leur place dans l'environnement scolaire et social de l'apprenant.

Notre hypothèse est que la variation du français chez les élèves ne se résume pas qu'à la différence formelle ; elle se manifeste également par le contexte socioculturel.

Dans ce travail, nous avons mené une description des erreurs, en rapport avec le français écrit. En effet, le français pratiqué par les Algériens peut être considéré comme une forme de français, avec ses règles, ses récurrences et ses particularités. Outre les erreurs intralinguales, les exemples analysés concernent cette norme endogène du français algérien.

Cadre théorique

Pour d'écrire cette « forme », « variété » de français relevée des copies d'élèves, le rappel des notions de la « norme » et de « l'erreur » semble le mieux approprié. C'est ce qui est développé dans la première partie consacrée à la présentation des options théoriques. En outre, la complexité des énoncés analysés a naturellement conduit à rappeler la présence d'une intersection entre la didactique (Henri Frei 1929 et Ahmed Brahim 1994), la sociolinguistique (Foudil Cheriguen 1994, Yacine Derradji 2004 et Ambroise Queffelec 2002). Enfin, adaptées, pour rendre compte de la situation des élèves algériens, les théories psycholinguistiques développées par Jorge Giacobbe (1990 et 1992) et Klaus Vogel (1995) y sont également convoquées.

Méthodologie

En Algérie, pays des apprenants dont nous avons analysé les productions écrites, en l'occurrence 100 copies recueillies dans les six lycées de la ville de Tizi Ouzou, région berbérophone et lieu de notre enquête, les programmes scolaires avancent que le français considéré et étudié comme langue étrangère² (LE) est particulièrement important parce qu'il permet d'accéder à l'information scientifique et technique inaccessible dans leur langue maternelle (LM), le kabyle et l'arabe, langue d'enseignement. Mais, pour nécessaire qu'il soit, cet apprentissage n'est pas assuré sans difficultés notamment dans un pays multilingue comme l'Algérie.

Pour répondre à ces interrogations, nous nous sommes proposé d'analyser la structuration des énoncés écrits d'élèves des classes de terminales, à travers la rédaction d'un récit. En somme, notre étude se fixe comme objectif essentiel

² Programmes officiels émanant du Ministère de l'Education Nationale (2000).

l'analyse en synchronie des mécanismes de l'organisation des énoncés « erronés », ce qui nous a fait découvrir les principales causes.

Parmi les différents types de compétences, nous avons pris en considération la compétence linguistique, importante à nos yeux, parce qu'elle n'est pas bien maîtrisée par nos informateurs et parce qu'elle est à la base de toutes les autres.

Selon Daniel Gaonac'h (1990), certaines erreurs sont dues à une faible ou une insuffisante automatisation des règles fondamentales qui permettent d'appliquer spontanément les normes phonético-phonologiques, morphosyntaxiques et orthographiques. En effet, pour pouvoir mettre en œuvre des stratégies de communication et être compris sans ambiguïtés, par son interlocuteur, l'apprenant doit avoir un niveau raisonnable de connaissances en LE et avoir suffisamment automatisé toutes les opérations pour exprimer ses idées dans une forme linguistique acceptable et qui permettent d'aboutir à des actes de parole variés (Michelle Pendax 1988 : 109). Certes, la connaissance des règles de grammaire et du vocabulaire est primordiale en expression écrite et par conséquent, une mauvaise ou une connaissance insuffisante peut affecter la qualité du texte.

À la question se rapportant à l'origine des erreurs, l'autre réponse de Jorge Giacobbe (1990) semble claire : les principales ne sont pas des interférences de LM ni de surgénéralisation de LE puisque l'apprenant développe et structure continuellement un système instable mettant en contact trois langues, la LM, l'interlangue et la LE.

Nous savons que, dans un contexte riche en langues, comme en Algérie, où le français a donné naissance à une variété endogène, sous l'influence des langues locales (kabyle et arabe dialectal), les difficultés rencontrées éventuellement par les élèves-apprenants peuvent être liées au déphasage entre le français enseigné à l'école et le bain linguistique environnant.

Certes, la production écrite, activité individuelle, pose un réel problème à tous les élèves, même aux natifs, car il s'agit d'une activité complexe qui exige de mobiliser beaucoup de connaissances (Michel Charolles 1986, Claude Buridant et al 1994 et Michel Adam 1999) et de capacités : maîtrise du lexique, de la morphologie, de la syntaxe, de l'orthographe, des signes de ponctuation, des procédés de progression tels les anaphoriques...

L'écrit, par ailleurs, résulte aussi d'un compromis nécessaire entre deux fondements : l'oral et l'écrit. Enfin, écrire un texte met en jeu de nombreux processus : psycholinguistiques, cognitifs dont la réalisation dépend des facteurs sociologiques et culturels. La production écrite et la maîtrise des processus qui y concourent sont ainsi sous la dépendance de facteurs complexes et pluri-dimensionnels (Marie-Josée Reichler-Béguelin et al 1988).

En ce qui concerne notre travail, nous nous sommes limité à l'analyse des erreurs du point de vue linguistique, sans prendre en considération les autres facteurs tels, l'attitude, la motivation, le milieu, etc. qui peuvent être également sources d'erreurs. En effet, évaluer les acquis des lycéens en fin de cycle scolaire permet (pour des recherches ultérieures) de déterminer, de mettre en place un enseignement adéquat afin d'essayer d'atteindre le profil de sortie dessiné par les objectifs de l'école (cf. § 2.3.1).

Organisation et composition de la thèse

Notre thèse est organisée autour de deux parties comportant chacune trois chapitres.

La première partie se propose de présenter le contenu théorique et méthodologique, avec pour double fonction, celle de circonscrire les outils conceptuels utilisés dans la deuxième partie, et celle de fournir un étayage aux hypothèses que cette partie met à l'épreuve. Autrement dit, il s'agit d'un ensemble de réflexions théoriques qui nous permettent de situer les exemples extraits du corpus analysé et d'«asseoir» notre argumentation lorsqu'il est question de l'analyse.

La seconde partie s'organise selon trois chapitres. Elle présente l'analyse à proprement parler et comprend deux sections :

- l'analyse des erreurs globales et l'analyse des erreurs portant sur l'emploi du pronom complément de 3e personne ;
- les commentaires des résultats.

Les trois premiers chapitres dressent un cadre général qui sert de base au développement de la recherche portant sur l'analyse des erreurs. Nous y abordons ainsi les apports des :

- définitions de « la norme » de « l'erreur » et situation de l'une par rapport à l'autre (chapitre 1) ;
- situation linguistique en Algérie (chapitre 2) ;
- caractérisation des langues (chapitre 3) ;

Le premier chapitre traite de la question de la « norme » et celle de l'« erreur ». Si nous admettons comme définition que l'erreur est un « écart » par rapport à « une norme » et si nous considérons qu'elle est, en même temps, un indice d'un processus d'apprentissage comme l'avance Clive Perdue (1980), nous devons nous interroger d'une part, sur les notions « d'erreur » et de sa typologie et d'autre part, sur les notions de la « norme » et de ses variétés.

Cette « double » interrogation débouche sur d'autres : l'erreur est estimée par rapport à une norme établie. Y a-t-il d'autres normes ? Des « contre normes » ?

Ce chapitre offre un rappel des notions générales mais indispensables relatives à la norme linguistique. A la notion de « norme » s'opposera toute une série de variations linguistiques (Françoise Gadet 2003). Il y est également décrit les variations les plus caractéristiques du français concernant l'écrit, l'oral et les différents registres. En revanche, nous n'avons pas examiné, dans le détail, la totalité de ces facteurs et les variations linguistiques, d'autant qu'ils sont plus largement rappelés dans les chapitres consacrés aux analyses.

Ce chapitre a également pour objectif de rappeler l'opposition entre le mode oral et le mode écrit. La langue écrite différente de la langue orale suit des règles différentes de celles de l'oral. « Ecrire comme l'on parle » engendre des erreurs qui sont alors des écarts à la « norme » de l'écrit. Dans l'analyse des erreurs, nous cherchons des explications concernant les différentes causes à l'origine des erreurs. Ces erreurs sont le résultat d'un conflit cognitif entre les règles que l'élève apprend au sein de l'institution scolaire et les usages qu'il pratique dans son environnement non-francophone.

Nous exposons, dans le deuxième chapitre, les langues en présence dans le pays de l'apprenant ainsi que leur place dans le système scolaire. Nous insistons notamment sur l'enseignement du français au lycée, étant donné que c'est le niveau choisi dans notre étude. Nous y développons les objectifs et les contenus des programmes de français et un bref aperçu de l'organisation d'une Unité Didactique (UD), fondement de l'enseignement-apprentissage du français au lycée, y est également fourni.

S'agissant de l'enseignement institutionnel d'une LE, nous rappelons succinctement le volume horaire qui lui est imparti. Enfin, nous complétons ce chapitre par « le français pratiqué par les apprenants », c'est-à-dire, un amalgame d'usages locaux, donnant naissance à une langue « normée », « algérienne » avec ses caractéristiques lexicales, morphologiques, syntaxiques et lexicales.

Partant de l'idée fondamentale que l'apprentissage de la LE ne peut être mené indépendamment de la LM, les données langagières en LM occupent une place non négligeable dans notre réflexion. En effet, le processus d'acquisition des apprenants étrangers se caractérise par des « interlangues » (Klaus Vogel 1995) influencées par les règles de la LM. En outre, le kabyle, LM de nos informateurs, à usage essentiellement oral, est une langue qui laisse à ses locuteurs, beaucoup de liberté quant à la possibilité de communiquer sans se référer continuellement aux normes fixes de l'écrit, ce qui pourrait encourager fortement l'apprenant à appliquer dans la langue étrangère le même procédé et les règles y afférant, ce que nous vérifions également dans la deuxième partie consacrée à l'analyse du corpus.

C'est pourquoi, nous examinons, dans le troisième chapitre, les caractéristiques structurelles des deux langues : le kabyle et le français et le rôle crucial de la première sur l'apprentissage et l'appropriation de la seconde, ce qui permet d'expliquer les interférences de la LM sur la LE.

Décrire les caractéristiques phonologiques, syntaxiques, morphologiques et lexicales du kabyle et du français nous permet de comprendre et de fournir des explications sur les difficultés d'apprentissage et certaines erreurs commises par les élèves dans leurs écrits. Nous vérifions, par la même occasion, s'il existe d'autres causes qui favorisent l'émergence d'autres erreurs.

Au-delà des interférences linguistiques, c'est autour de deux axes principaux (phonique et graphique) que notre recherche se tourne. Pour ce faire, nous nous référons aux travaux de Nina Catach (1986, 1988, 1989, 1994 et 1995, de Jean-Pierre Jaffré et Michel Fayol (1988), de Claire Blanche-Benveniste et al (1969), pour ne citer que ceux-là, car ils mettent en exergue la complexité du système linguistique du français.

En effet, la production de l'écrit convoque et met en œuvre des représentations multiples: phonologiques, syntaxiques, morphologiques, lexicales et graphémiques car s'agissant du français, dans sa forme écrite, un nombre important de graphèmes n'ont pas de réalisations phoniques et de nombreux phonèmes connaissent diverses graphies.

La description des données, en l'occurrence les matériaux analysés, les conditions du déroulement de l'enquête et les compétences analysées constituent une introduction de la seconde partie.

L'analyse des données, consacrée aux différentes erreurs relevées, ayant pour objectif de vérifier nos hypothèses, compose ainsi la seconde partie de notre travail. Autrement dit, les chapitres 4 et 5 sont une évaluation des écrits d'élèves et

rendent compte de l'usage du français avec lequel les sujets ont appréhendé la tâche de rédaction.

Le chapitre 4 présente l'analyse de l'ensemble des erreurs. Nous l'avons menée à différents niveaux : phonologique, morphologique, syntaxique et lexical.

Parmi les divers types d'erreurs réalisés par les élèves, nous avons constaté que les pronoms compléments sont un des faits de langue qui pose beaucoup de difficultés, ce qui nous a incitée à entreprendre la deuxième section : le contenu du chapitre 5 que nous avons intitulé « analyse des erreurs portant sur l'emploi du pronom complément ».

En effet, l'étude des récits met en évidence une difficulté toute particulière concernant l'emploi morphologique mais aussi syntaxique des pronoms compléments de 3^e personne : le pronom est soit mal choisi, d'où l'absence d'accord entre le pronom et le nom représenté, soit mal placé dans l'énoncé et, dans certains, les deux difficultés sont cumulées.

À ce sujet, nous nous sommes posé les questions suivantes :

- comment les élèves réalisent le passage des compléments nominaux vers les différents pronoms compléments leur correspondant ;
- pourquoi les groupes nominaux compléments ne sont pas repris par les pronoms adéquats.

La présentation, la description et l'analyse des erreurs sont suivies d'un commentaire des résultats au chapitre 6.

Enfin, pour conclure le travail et pour répondre aux besoins de l'enseignement du FLE, en général et pallier les erreurs et les insuffisances constatées chez les apprenants algériens, en particulier, nous avons tenté d'apporter quelques propositions sur d'éventuelles pistes de réflexion, entre autres, prendre en compte non seulement la langue cible mais aussi le contexte plurilingue local.

Bibliographie

- ADAM J.-M. (1999). *Linguistique textuelle. Des genres de discours aux textes*, Paris, Nathan.
- BENVENISTE Cl.-Bl. (1969). *L'orthographe*, Paris, Maspero.
- BRAHIM A. (1994). *Linguistique contrastive et fautes de français*, Tunis, Publications de la faculté des lettres de la Manouba.
- BURIDANT Cl. et al. (1994). *L'écrit en FLE*, P.U de Strasbourg.
- CATACH N. (1986). *L'orthographe française, traité théorique et pratique*, Paris, Nathan.
- (1988), *Pour une théorie de la langue écrite*, Paris, C.N.R.S.
- (1989), *Les délires de l'orthographe*, Paris, Plon.
- (1994), *La ponctuation*, Que sais-je ? n° 2818, Paris, P.U.F.
- (1995), (dir.), *Dictionnaire historique de l'orthographe française*, Paris, Larousse.
- CHAROLLES M. (1986). « L'analyse des processus rédactionnels : aspects linguistiques, psycholinguistiques et didactiques », *Pratiques*, 49, 3-21.

- CHERIGUEN F. (1994). « La contamination linguistique en milieu plurilingue », *Revue de l'école normale supérieure des lettres et sciences humaines*, El Moubarriz, 4, Alger, 23-47.
- DERRADJI Y. (2004). La langue française en Algérie : particularisme lexical ou norme endogène, *Les cahiers du S.L.A.D*, Constantine.
- FAYOL M., et JAFFRE J.-P. (1998). *Orthographe, des systèmes aux usages*, Paris, Flammarion.
- FREI H. (1929). *La grammaire des fautes*, Genève-Paris, Slatkine.
- GADET Fr. (2003). *La variation sociale en français*, Paris, Ophrys.
- GAONAC'H D. (1990). « Acquisition et utilisation d'une langue étrangère. L'approche cognitive », *Le français dans le monde*, numéro spécial, février-mars, p. 48.
- GIACOBBE J. (1990). « Le recours à la langue première : une approche cognitive », *Le français dans le monde, recherches et applications*, numéro spécial, février-mars, 115-123.
- HAGEGE Cl. (1996). *L'enfant aux deux langues*, Paris, Jacob.
(1992), *Le souffle de la langue : voies et destins des parlers d'Europe*, Paris, Jacob.
- PENDAX M. (1998). *Les activités d'apprentissage en classe de langue*, Paris, Hachette.
- PERDUE Cl. (1980). « L'analyse des erreurs : un bilan pratique », *Langage*, 57, 87-94
- QUEFFÉLEC A., et al. (2002). *Le français en Algérie : lexic et dynamique des langues*, Bruxelles, De Boeck.
- REICHLER-BEGUELIN M.-J. et al. (1988). *Écrire en français. Cohésion textuelle et apprentissage de l'expression écrite*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé.
- VOGEL K. (1995). *L'interlangue : la langue de l'apprenant*, P.U. du Mirail.