

Introduction générale

Apprendre des langues étrangères devient nécessaire pour tout le monde. La langue nous aide non seulement à trouver facilement un travail mais aussi à pouvoir communiquer avec un plus grand nombre de locuteurs. C'est l'objectif que nous voulons atteindre quand nous enseignons les langues. Pour pouvoir communiquer nous avons besoin d'un moyen pour échanger, c'est la langue, qui peut avoir comme une première définition, "système de signes vocaux, éventuellement graphiques, propre à une communauté d'individus qui l'utilisent pour s'exprimer et communiquer entre eux" LAROUSSE (2000 :586).

Le sujet de notre recherche est intitulé « Analyse des erreurs syntaxiques dans la production écrite en situation d'apprentissage de FLE, cas des apprenants de l'université du Soudan de sciences et de technologie ». Situation d'apprentissage fait référence à une situation pédagogique planifiée pendant laquelle le sujet (apprenant) se situe dans un cheminement menant à l'atteinte des objectifs visés. FLE désigne le français langue étrangère, qui est au Soudan, en deuxième position après l'anglais. Les apprenants visés dans cette recherche sont des apprenants soudanais de l'université du Soudan de sciences et de technologie, faculté de pédagogie, spécialisés en français.

Notre recherche vise à étudier la compétence de la production écrite chez ces apprenants universitaires. Nous avons choisi de centrer notre intérêt sur la dimension syntaxique de cette compétence. En plus, du repérage des erreurs syntaxique, nous focalisons sur les raisons des maladresses des apprenants. Nous, en tant que professeur, constatons que la qualité de la production écrite permet d'évaluer le degré de maîtrise de la langue cible, c'est dans cette perspective que nous avons choisi de centrer notre étude sur des productions écrites des apprenants de FLE.

Cadre Problématique

La problématique de notre recherche part d'une évaluation formelle et informelle des productions écrites de nos apprenants du FLE. Nous trouvons que nombre d'apprenants en première, deuxième, troisième, voire en quatrième année universitaire ont des difficultés à s'exprimer couramment en français. La plupart d'eux commettent des erreurs syntaxiques, d'orthographe, et ont des problèmes dans la progression thématique, etc. La production écrite reste pour beaucoup d'apprenants un exercice pénible, car le procédé de la production écrite est un processus mental, il commence par la création d'une idée, et l'apprenant a besoin de transférer cette idée aux autres, donc il doit chercher des mots, des verbes, des noms, etc. pour constituer au début une phrase, puis, il organise ces phrases, pour construire un paragraphe, et ainsi de suite jusqu'à la fin du transfert de ses idées. Cet effort a besoin d'une stratégie d'enseignement\ apprentissage de la production écrite.

Motif de choix du sujet de la recherche

Plusieurs raisons nous ont motivées à nous intéresser à l'analyse des erreurs syntaxiques dans les productions écrites :

- L'existence d'un problème concret répandu chez les apprenants de FLE, ce problème mérite notre attention.
- L'existence d'un nombre de plus en plus croissant d'apprenants de la langue française au Soudan, ce qui exige plus des recherche dans le domaine de la didactique de FLE.
- L'ouverture du gouvernement soudanais vers le monde francophone, lequel représenté dans l'augmentation de nombre des départements de français dans les facultés des langues, des lettres, ainsi dans les facultés de pédagogie.

Question de la recherche

Les constats que nous avons soulevés en tant que professeur de FLE, en ce qui concerne les erreurs commises par les apprenants concernés dans la production écrite notamment celles qui ont relatives à la syntaxe, nous ont amenée à chercher des réponses à la question suivante: « Quelle est l'influence de la syntaxe de la langue première (la langue arabe) de nos apprenants sur la langue cible (la langue française) ? ».

Cette question principale nous a incité à poser ces sous-questions suivantes :

- Quelle est la différence entre la faute et l'erreur dans la pédagogie.
- Quelles sont les types d'erreurs syntaxiques les plus fréquentes dans les productions écrites des apprenants soudanais de FLE?
- Quelle est le type d'erreur le plus fréquente ?
- Quelles sont les sources de ses erreurs ?
- Quelle est le rôle de la linguistique contrastive à appréhender et résoudre les difficultés syntaxiques en production écrite des apprenants soudanais de FLE ?
- Quelle est la stratégie pédagogique la plus efficace pour sensibiliser les apprenants et les mettre dans le bon processus d'apprentissage de FLE ?
- Est-ce que nous pouvons utiliser les erreurs syntaxiques comme un instrument pédagogique pour sensibiliser les apprenants et les mettre dans le bon processus d'apprentissage ?

Hypothèses de la recherche

À la lumière de ces questions, nous avons émis ces hypothèses que nous cherchons à vérifier tout au long de cette étude:

- La plupart des erreurs syntaxiques dans la langue cible reviennent à l'influence de la syntaxe de la langue première des apprenants.
- La méthode pédagogique (apprentissage par la découverte), qui pose sur le repérage d'erreurs dans la production écrite, puis, analyser ces erreurs en cherchant leurs sources, pourrait sensibiliser les apprenants et réduire le nombre d'erreurs.

Objectifs de la recherche

Compte tenu de la situation problématique que nous avons formulée, nous avons inscrit nos objectifs dans le cadre de la didactique de l'écrit en langue étrangère. Nous visons à :

- Chercher à savoir l'origine des erreurs syntaxiques dans les productions écrites, ce qui leur permettra de mieux concevoir les cours de la production de l'écrit.
- Réduire les difficultés rencontrées par les apprenants soudanais, quant à la syntaxe de la production écrite, en leur expliquant l'origine de leurs erreurs et en leur proposant les moyens d'y remédier.
- Ouvrir la voie vers d'autres recherches pour adopter cette étude comme un point de départ pour beaucoup d'autres études qui traitent les erreurs syntaxique.
- Permettre aux chercheurs dans le domaine de FLE des données riches par la présentation des éléments de la production écrite et ses stratégies de la correction et l'évaluation de cette compétence.
- aider les enseignants à savoir distinguer entre la faute et l'erreur. D'autre côté, les aider à prendre cette erreur comme un outil positive dans l'enseignement\ apprentissage dans une langue cible.

Méthode d'analyse

Afin d'atteindre les objectifs mentionnés ci-dessus, nous mènerons une analyse ayant pour but le repérage et l'analyse des erreurs syntaxiques dans la production écrite chez les apprenants du FLE. Le corpus consiste en trois ensembles de textes, produits par les apprenants dans le cadre du cours de la production écrite en classe de FLE.

Nous opterons pour une méthode appliquée, analytique et statistique : appliquée parce qu'elle classe les erreurs selon leurs types, analytique, puisqu'elle décrit les erreurs et cherche à trouver leur origine, et statistique, dans la mesure où elle indique le pourcentage des erreurs et leur fréquence. Nous avons choisi comme corpus des textes produits par des apprenants de français langue étrangère (FLE) inscrits en quatrième année à l'université du Soudan de science et de technologie. Nous considérons que cet échantillon représentatif nous permettra de vérifier de nos hypothèses.

Organisation générale du travail

Notre travail sera organisé de la façon suivante : la première partie, "Le cadre théorique", elle rendra compte de la syntaxe, sa définition et ses constants. Nous consacrerons un chapitre à la production écrite, en abordant ses éléments, ses caractéristiques, ses types, ses techniques. Nous aborderons la théorie de l'erreur, sa définition, ses types et la pédagogie de l'erreur en production écrite dans le dernier chapitre de cette partie.

Quant à la deuxième partie, "Le cadre méthodologique et pratique", dans le premier chapitre nous présenterons le contexte de notre recherche, en exposant l'aspect linguistique au Soudan, l'enseignement du français au Soudan notamment dans les établissements universitaires en général et le département de

français dans l'université du Soudans de sciences et de technologie, faculté de pédagogie en particulier. Nous décrivons le profil du public choisi pour cette étude, et aussi nous présenterons notre corpus, puis la méthode d'analyse choisie dans le deuxième chapitre. Le troisième chapitre comprendra l'analyse et l'interprétation des erreurs syntaxiques dans les textes de notre groupe expérimentale avant l'intervention. Le quatrième et dernier chapitre consacrera pour l'intervention et l'analyse des erreurs après l'intervention.

Chapitre I

La syntaxe française

1.0. Introduction

Avant d'entrer dans le vif du sujet, qui sera abordé dans la seconde partie de cette recherche, il nous faut d'abord exposer les fondements théoriques sur lesquels est basée notre étude. Notre cadre théorique compose de quatre chapitres, nous commencerons par la syntaxe (le sujet principale de présente étude). Puis, dans le deuxième chapitre, nous présenterons la production écrite en FLE (la compétence sur la quelle nous avons choisi faire notre étude), ce qui nous conduit à aborder le sujet de l'enseignement/ apprentissage de la production écrite. Enfin, nous présenterons le concept de l'erreur dans l'enseignement/ apprentissage des langues étrangères (le sujet de notre analyse).

Dans ce chapitre, nous commencerons notre présentation par la définition de la syntaxe, puis, nous dédierons une large espace pour la phrase, parce qu'elle est l'unité principale d'étude dans la syntaxe. À la fin de ce chapitre, nous aborderons les opérations de l'analyse syntaxique.

1.1. Qu'est-ce que la syntaxe?

Il faut d'abord définir la linguistique, puisque la syntaxe est un de ses domaines principaux, à savoir : la phonétique, la phonologie, la morphologie, la sémantique et la pragmatique. La linguistique est une discipline scientifique s'intéressant à l'étude du langage. Selon Ferdinand de Saussure¹,

¹ Ferdinand de Saussure, né à Genève le 26 novembre 1857 et mort à Château le Vuflens le 22 février 1913, est un linguiste suisse. Reconnu comme le précurseur du structuralisme en linguistique, il s'est aussi distingué par ses travaux sur les langues indo-européennes. [http:// :fr.m.wikipedia.org/wiki](http://fr.m.wikipedia.org/wiki). Consulté le 12 octobre 2014.

elle est la science ayant pour objet « la langue envisagée en elle-même et pour elle-même »².

Laenzlinger (2003 : 1) a défini la syntaxe comme « l'étude de l'ordre des mots et de la formation des phrases ou parties de phrases ». Dans le même sens Muller (2008 : 21) a défini la syntaxe comme un ensemble des règles qui permettent de produire les associations licites de segments dans les énoncés. Aussi, il a ajouté que la syntaxe se limite traditionnellement à l'étude de segments qui sont des mots. De plus, nous avons la définition de Zemmour (2008 : 129) qui a dit que la syntaxe c'est la branche de la linguistique qui étudie la combinaison d'unités significatives de la langue et les règles qui régissent ces combinaisons et les relations entre les unités, et il a aussi rajouté que la phrase est l'unité d'étude maximale communément admise.

A travers ces plusieurs définitions de la syntaxe, il est évident que le principe principale sur lequel dépend la syntaxe est la bonne structure, ou plutôt, la correcte structure de la phrase, alors, nous devons d'abord présenter la phrase, ses constituants, ses types, etc.

1.2. La phrase

À l'écrit, une phrase commence par une majuscule et se termine par une marque de ponctuation particulière, par exemple un point, un point d'interrogation ou d'exclamation, etc. À l'oral, il y a des phénomènes d'intonation ou de pauses, souvent la voix tombe à la fin de la phrase. De un point de vue sémantique, la phrase est une suite de mots qui donnent un sens complète. Les linguistes définissent la phrase comme l'unité de description grammaticale, la plus grande unité, celle qui inclut les autres, sans être elle-

² [http:// :www.deasc.orsay.free.fr/linguistique/laling](http://www.deasc.orsay.free.fr/linguistique/laling). Consulté le 12 octobre 2014.

même incluse dans une unité supérieure. Les phrases sont des unités textuelles autonomes qui s'enchaînent pour bâtir le discours, c'est ce que Zufferey et Moeschler (2010: 83) ont affirmé dans leur livre "initiation à la linguistique française", en disant que dans une phrase, les mots ne sont pas simplement alignés les uns après les autres. Au contraire, certains groupes de mots fonctionnent comme une sous-unité de la phrase. Par exemple, dans la phrase suivante : la sœur de Pierre vit à la campagne., les éléments la sœur de pierre ou encore à la campagne fonctionnent comme des unités grammaticales et de sens. À un niveau plus local, la sœur ou la campagne forment aussi des unités, alors que sœur de ou à la n'en sont pas.

1.2.1. Les caractérisations de la phrase

À partir des définitions de la phrase supra, nous pouvons caractériser une phrase par un certain nombre de traits :

- Des caractéristiques prosodiques, telles que l'intonation et la pause. Ainsi, une phrase affirmative se caractérise par une intonation montante suivie d'une intonation descendante conclusive, puis d'une pause. Ces facteurs correspondent sur le plan graphique à la présence d'une ponctuation forte comme le point.
- Des caractéristiques sémantiques : on dit généralement qu'une phrase constitue une unité de sens. Ainsi l'énoncé : La mer, la mer..... ne forme pas une unité de sens immédiatement compréhensible sans recours à la situation extralinguistique, ne pourra pas être ramené à une phrase.
- Des caractéristiques purement syntaxiques : de ce point de vue, une phrase est une unité autonome, ce qui signifie qu'elle n'entretient pas de relation de dépendance avec son entourage. Ainsi dans : *Le*

petit garçon qui pleure est tombé de vélo., qui pleure ne saurait constituer une phrase, car il dépend de le petit garçon, tandis que l'ensemble forme un tout qui ne dépend de rien. (Tamine, 2012: 15).

1.2.2. Les constituants de la phrase

Les constituants de la phrase sont les éléments constitutifs de la phrase. Il s'agit, en partant de l'unité maximale qu'est la phrase, de la proposition et du syntagme. En deçà, on trouve le mot et le morphème dont il a déjà été question.

1.2.2.1. La proposition

La proposition est une phrase élémentaire constituée d'un sujet et d'un groupe verbale. Le concept de proposition est surtout utilisé dans l'étude de la phrase complexe, c'est-à-dire contenant plusieurs phrases élémentaires, articulées entre elles par juxtaposition, coordination ou subordination. Le terme de proposition est hérité des grammaires logiques de Port-Royal, qui la définissaient comme l'association d'un thème et d'un prédicat. Dans cette acception dont s'inspirera le générativisme, c'est la même chose que de dire Dieu invisible a créé le monde visible et Dieu qui est invisible a créé le monde qui est visible, puisque dans ces deux énoncés l'on dénombre trois proposition (Zemmour, Op.cit. : 134).

1.2.2.2. Le syntagme

Selon Zufferey et Moeschler (Op.cit. : 84) « *la phrase est une structure hiérarchique, au sein de laquelle des unités s'emboîtent à différents niveaux. Les unités qui composent une phrase sont appelées des syntagmes* ». De plus, ils ont ajouté que le syntagme est un constituant de la phrase de rang

intermédiaire, intégré au sein de constituants de rang supérieur (la phrase ou d'autres syntagmes), et intégrant des constituants de rang inférieur (des groupes de mots, d'autres syntagmes), sur la base de rapports mutuels étroits entre ces termes. On distingue syntagme nominal (SN), syntagme verbale (SV), syntagme adjectival (SA) et syntagme prépositionnel (SP) en fonction de la classe à laquelle appartient l'élément qui en constitue le noyau « nom, adjectif, verbe ou préposition ».

Les propositions elles-mêmes se décomposent en groupes ou syntagmes, qui y jouent le rôle d'un mot. Ainsi, dans : Mon ami lit le journal., le syntagme mon ami joue le même rôle que Paul, et lit le journal que lit. Les éléments d'un syntagme sont liés entre eux par des relations syntaxiques descriptibles. Par conséquent, on ne peut appeler syntagme n'importe quelle partie de la proposition, comme lit le. Par ailleurs un syntagme n'est pas équivalent à lui tout seul à une proposition. Il existe bien des propositions composées d'un seul syntagme comme celles qui présentent un verbe à l'impératif : Avance! (Tamine, Op.cit. : 16).

1.2.2.2.1. La structure des syntagmes

Les syntagmes sont des groupes formés autour d'une **tête** qui peut, dans certains cas, être précédée d'un **spécifieur** et suivie d'un **complément**. Voici quelques exemples de syntagmes pour lesquels chaque position est occupée :

Tableau 1 : La structure de syntagme

Type de syntagme	Spécifieur	Tête	Complément
Nominal	Le	Chien	de la maison
Verbal	Veut	Faire	les courses
Prépositionnel	Juste	Derrière	la porte
Adjectival	Très	Grosse	Blessure

La tête est l'élément central du syntagme. Elle ne peut en aucun cas être optionnelle et porte sa signification. Une autre spécificité de la tête est d'être toujours constituée d'un seul mot plutôt que d'un syntagme, au contraire du complément (Muller, Op.cit. : 23).

La notion de complément correspond dans les grands linges à celle d'objet direct en grammaire traditionnelle. Le complément est optionnel au sien de syntagme (par exemple les verbes intransitifs n'en ont pas). En revanche, un syntagme ne peut comprendre qu'un seul complément. On appelle les autres éléments (non limites) qui entrent dans la structure d'un syntagme des **ajouts**. par exemple : Le chien mange un os avec appétit depuis dix minutes devant la maison. Le syntagme nominal un os occupe le rôle de complément du syntagme verbal alors que les syntagmes prépositionnels qui suivent : avec appétit, depuis dix minutes et devant la maison sont des ajouts (Zuffery et Moeschler, Op.cit. : 84).

En français, le spécifieur correspond à la position la plus à gauche du syntagme, qui est optionnelle (sauf dans le cas des noms communs pour lesquels la présence d'un déterminant est obligatoire). Comme dans le cas du complément, chaque syntagme ne peut comprendre qu'un seul spécifieur (Ibid.: 85).

1.2.3. Modalités de la phrase

D'abord il faut noter que nous avons trouvé, pendant notre lecture dans les livres de la syntaxe française, plusieurs appellations qui décrivent le type, la forme ou la modalité de la phrase. Selon la syntaxe de la langue française il y a quatre modalités obligatoires et trois modalités facultatives de la phrase, nous commencerons par les modalités obligatoires :

1.2.3.1. Les types obligatoires de la phrase :

- La **phrase déclarative** exprime une idée de façon affirmative ou négative. C'est le type de phrase le plus fréquent. Il devient significatif dans un texte, par opposition aux autres types de phrase ou par son absence. La phrase déclarative se construit selon l'ordre suivant : groupe nominal sujet + verbe + complément de verbe ; s'il y a un complément de phrase, il peut être placé en fin de phrase, précéder le groupe sujet, être intercalé entre celui-ci et le verbe. Et elle se termine par un point ou un point de suspension.

Ex :

- ❖ Je m'appelle Amal.
 - ❖ Voici mon livre.
 - ❖ Nous sommes dans l'école.
- La **phrase impérative** donne à l'idée la valeur d'un conseil, d'un souhait, d'un vœu, d'un ordre, d'un principe, d'une loi. Entre deux personnes, elle devient tantôt un signe de complicité, tantôt une marque d'autorité. Quand le verbe est au mode impératif (autorité), l'énoncé de base commence par le verbe dont le sujet, absent, doit être interprété en fonction du contexte ; quand le verbe est au mode subjonctif, l'énoncé commence par la conjonction que. La phrase

impérative se termine souvent par un point d'exclamation lorsqu'on veut lui donner un tour émotif.

❖ Traverse la rue calmement!

❖ Allons au cinéma !

❖ Arrête ici.

- La **phrase interrogative** énonce une question. Elle sollicite l'attention et la participation du destinataire. Dans un dialogue, elle engendre une interaction des personnages. La phrase interrogative commence généralement par un marqueur interrogatif (un déterminant, un pronom ou un adverbe) ; elle inverse le verbe et le sujet ou répète le sujet par un pronom placé après le verbe ; elle peut recevoir plus d'une marque d'interrogation. La phrase interrogative se termine par un point d'interrogation.

❖ Est-ce que Hassan qui a cassé la pendule ?

❖ Pourquoi céderait-elle ?

❖ Il était le seul, peut-être ?

- La **phrase exclamative** révèle une émotion – joie, peur, colère, regret, amour, etc. – de la personne qui s'exprime. Elle s'adresse à la sensibilité du destinataire et sollicite ses réactions affectives. La phrase exclamative commence par un adverbe, un pronom ou un déterminant exclamatif ; parfois elle se réduit à quelques mots constituant une phrase non verbale ; des interjections s'ajoutent parfois à une phrase pour lui donner une valeur exclamative. La phrase exclamative finit par un point d'exclamation.

❖ C'est qu'il fallait le supporter!

❖ Ce dossier a été accepté par l'administration!

❖ Cette histoire est incroyable!³

1.2.3.2. Les types facultatifs

Nous avons isolé quatre types de la phrase, que nous avons les appelé « les types obligatoires » parce que l'un d'entre eux doit nécessairement être présent dans toute phrase. L'étude d'autre phrase va nous conduire à ajouter dans le type trois autres éléments, qui eux sont facultatifs, l'emphase, la négation et le passif ; ils peuvent librement se combiner entre eux et avec chacun des quatre précédents.

- **La forme négative** : on nie quelque chose :

❖ Patrick ne range pas sa chambre.

On oppose la phrase déclarative à la phrase négative:

❖ Elle aime les fleurs. → Elle n'aime pas les fleurs.

- **La forme emphatique (ou mise en relief)** : on insiste sur un élément du message, Cette forme s'oppose à la forme neutre. Nous regroupons sous le nom d'emphase tous les procédés d'insistance et de mise en relief. Le mot n'a pas ici le sens péjoratif que nous lui donnons souvent (nous disons de quelqu'un qu'il s'exprime avec emphase lorsque celui-ci parle avec quelque exagération, avec grandiloquence). Au contraire, l'emphase a un sens proche de l'anglais (*emphasis*) signifie l'insistance, l'accentuation, l'importance donnée à quelque chose).

❖ C'est Patrick qui rang sa chambre.

❖ C'est aujourd'hui que vient Christophe.

³ www.ccdmd.qc.ca/media/lect_5_5-06Lecture.pdf « Saisir les idées dans la phrase Leçon 6 – Types de phrases ». Consulté le 2 février 2017

- **La forme passive** : Celle-ci s'oppose à la forme active où le sujet devient un complément d'agent. :

❖ Deux témoins ont raconté la scène. → La scène a été racontée par deux témoins⁴.

1.2.4. Les genres de la phrase

Il y a deux genres de la phrase dans la syntaxe de la langue française :

1.2.4.1. Phase nominale

La majorité des phrases présentent un verbe, mais il convient de signaler l'existence de phrases nominales. *Par phrase nominale, on désigne la phrase sans verbe, ce qui ne limite pas son champ aux seuls groupes nominaux comme le montrent ces exemples : Incroyable!, Bonjour tristesse, Qui ? Moi ?, quelle galère!, dehors!, etc.* (Zemmour, Op.cit. : 130).

1.2.4.1.1. Remarques sur la phrase nominale

- L'absence de verbe n'implique pas celle de prédicat.
- La phrase nominale est souvent associée à une expressivité, et à des modalités de la phrase autres qu'assertive : injonction, exclamation ou interrogation.
- Compte tenu de la diversité des énoncés regroupés sous l'appellation de phrase et du caractère somme toute négatif de sa définition liée à l'absence de verbe, plusieurs théories proposent de distinguer à côté des phrases verbales, des phrases nominales, mais aussi adjectivales et adverbiales.
- Une phrase peut se réduire à un seul mot, voire un seul phonème (les interjections par exemple).

⁴ [http:// :www.typesyntaxe.ed](http://www.typesyntaxe.ed). Consulté le 3 février 2017

- On réserve l'appellation de mot-phrase aux mots qui sont aptes à eux seuls à reprendre un contenu propositionnel. C'est le cas de oui, non, si, soit ou bien, par exemple dans la séquence As-tu rangé ta chambre ? – Oui., la réponse valant pour la proposition entière J'ai rangé ma chambre (Ibid. : 131).

1.2.4.2. Phrase verbale

Selon Tamine (Op.cit. : 34), la phrase verbale est considérée comme le modèle canonique, elle se caractérise par la présence d'un verbe conjugué. Nous présenterons les quatre modalités de la phrase verbale

- **L'assertion.** Elle consiste dans l'énoncé sans modalité d'un fait affirmé ou nié : Il pleut / Il ne pleut pas. Elles sont très généralement à l'indicatif, qui est le mode de l'expression du fait brut. **L'ordre des mots** est à noter : il faut y distinguer des éléments mobiles et des éléments fixes. Parmi les premiers on trouve entre autre les compléments de phrase, les apostrophes, les appositions, c'est-à-dire tous les éléments que l'on peut supprimer sans attenter à la cohérence syntaxique de la proposition minimale et qui permettent souvent d'ancrer la proposition dans la situation d'énonciation. Les seconds sont les éléments indispensables à la définition de la proposition, successivement : le sujet, le verbe, et le ou les compléments du verbe, le complément non prépositionnel précédant le complément prépositionnel : L'enfant offre un bouquet à sa mère.
- **L'ordre.** Les phrases exprimant un ordre sont à **l'impératif**, lorsque l'ordre porte sur les personnes, et au **subjunctif** pour les autre : Viens! Qu'il vienne! Elles sont caractérisées par une intonation spéciale qui se traduit dans l'écrit par la présence du point d'exclamation. L'ordre

négatif, c'est-à-dire la **défense**, se marque simplement par la négation ne pas : Ne viens pas! Diverses interjections ; Viens un peu ici!

- **L'interrogation.** On distingue deux types d'interrogation : selon qu'elles portent sur l'ensemble de la phrase, ce sont les interrogations totales auxquelles on répond par oui ou par non : Viendras-tu demain ? Oui. ou selon qu'elles ne portent que sur un élément, et ce sont les interrogations partielles auxquelles on répond par une unité lexicale : Quand viendras-tu ? Demain.
- **L'exclamation.** La modalité exclamative exprime les réactions d'étonnement, de plaisir, de colère, etc. du sujet parlant devant l'événement. Elle se caractérise par une intonation spécifique, par une portée de voix plus forte que dans le débit normal et par la présence éventuelle d'accent d'emphase. Signalons qu'un grand nombre d'énonces exclamatifs ne sont pas propositionnels, mais consistent dans des groupes de mots : Oh, la belle voiture!
(Tamine, Op.cit, P : 44-46).

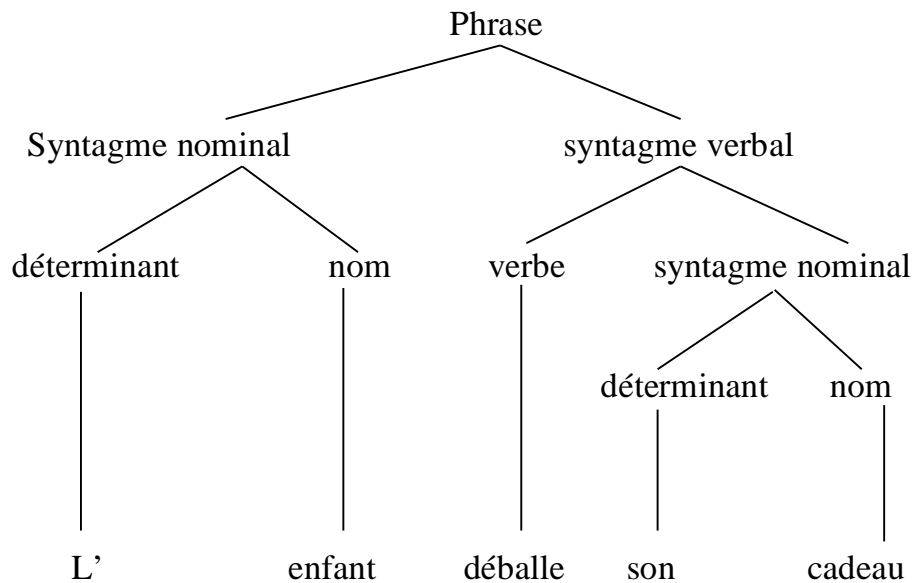
1.2.5. Syntaxe de la phrase simple et complexe

Nous avons montré jusqu'à présent comment les mots s'organisent en plusieurs niveaux de syntagmes afin de former des phrases complètes. Maintenant, nous allons voir comment représenter la structure des phrases.

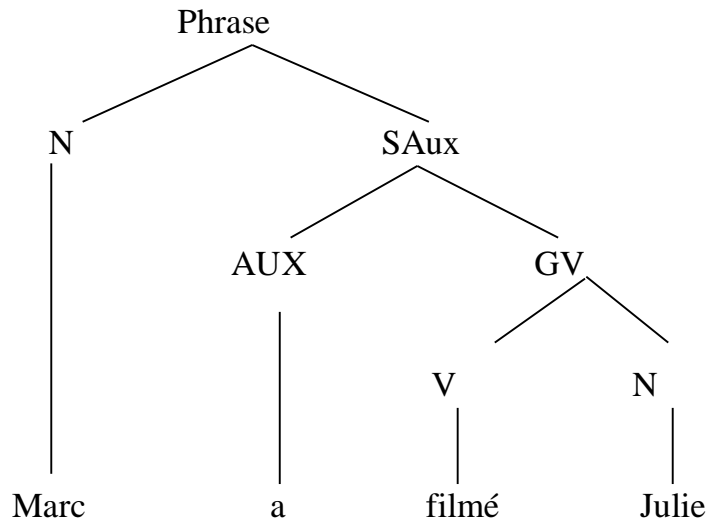
1.2.5.1. Structure de la phrase simple

D'après Muller (Op.cit. : 23) l'hypothèse principale de la syntaxe est que toute unité grammaticale est analysable en unités de rang immédiatement inférieur : chaque constituant de rang n s'analyse en ses constituants immédiats de rang $n-1$, jusqu'à arriver au niveau des mots. L'analyse de la phrase en constituants immédiats est une analyse hiérarchique, qui consiste à

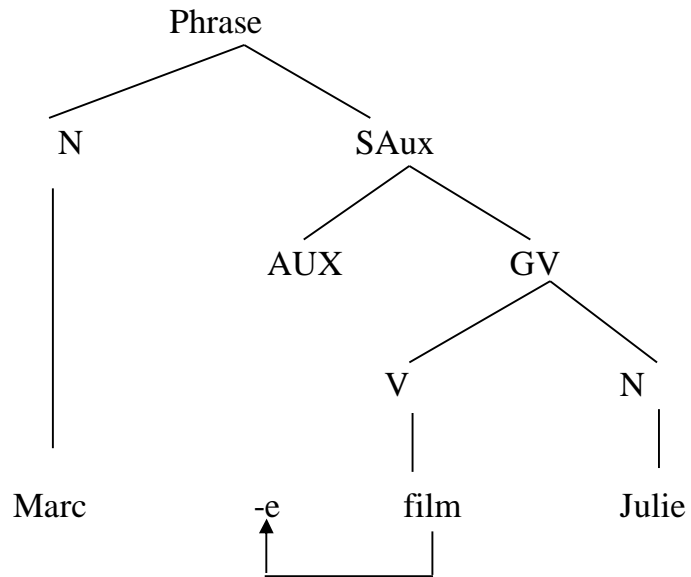
regrouper les mots en syntagmes pour arriver finalement à regrouper tous les éléments de la phrase. Cette analyse sert à démontrer comment les niveaux intermédiaires formés de syntagme sont organisés pour arriver à former une phrase complète. Voici une phrase représentée selon cette analyse.



Nous avons vu à la section précédente que tous les syntagmes étaient organisés autour d'un noyau appelé la **tête**. La question est donc de savoir si la phrase possède également une telle structure. Comme le montre l'exemple ci-dessus, une phrase simple est constituée d'un syntagme nominal suivi d'un syntagme verbal. L'hypothèse que font les linguistes actuellement est que la tête de la phrase est de nature fonctionnelle et est incarnée par l'élément de la phrase qui incorpore les marques de temps. Dans certains cas, ces marques sont portées dans un mot autonome, par exemple l'auxiliaire avoir dans la phrase ci-dessous (Ibid. : 24)



Dans cette analyse, le sujet se trouve en position de spécifieur de la phrase, dont l’auxiliaire est la tête. Le syntagme verbal est en position de complément de l’auxiliaire. On trouve donc la structure donnée pour les syntagmes, faites d’une tête précédée d’un spécifieur et suivie d’un complément. Toutefois, les indications temporelles de la phrase ne sont pas toujours portées par un auxiliaire, notamment dans le cas des temps simples (non composés). Dans ce cas, l’hypothèse est que l’information temporelle contenue dans la terminaison verbale, par exemple le –e final du verbe filme dans la phrase ci-dessus, se trouve dans la position occupée par l’auxiliaire. Toutefois, comme ce morphème ne peut pas apparaître de manière autonome et doit être collé à une racine verbale, l’ensemble du mot se déplace, selon le schéma ci-dessous (Ibid. : 25):



Dans le cas de cet exemple, on pourrait se demander en quoi cette opération de mouvement se justifie. En fait, le bien-fondé de cette hypothèse se comprend aisément des lors que la phrase incorpore un élément supplémentaire. Par exemple :

❖ Marc a filmé Julie.

Pourrait être modifiée par l'ajout de l'adverbe souvent comme en

❖ Marc a **souvent** filmé Julie.

On remarque que le même ajout pour une phrase sans auxiliaire comme :

❖ Marc filme Julie.

Donnerait un ordre des mots différent, indiqué en Marc filme **souvent** Julie.

Avec l'adverbe souvent placé cette fois-ci après le verbe embrasser plutôt qu'avant comme en (Marc a **souvent** filmé Julie) (Ibid. : 25).

Cette différence dans le placement de l'adverbe peut être expliquée grâce à l'hypothèse d'un mouvement du verbe vers les marques de temps. Dans le cas de (Marc a **souvent** filmé Julie) le verbe ne se déplace pas, dans la mesure où les marques de temps sont incorporées dans l'auxiliaire, qui est un morphème autonome. L'adverbe vient donc se coller directement à gauche du verbe auquel il ajoute un élément de sens. En (Marc a **souvent** filmé Julie), l'adverbe s'insère dans la même position (à gauche du verbe filmer), mais étant donné que ce dernier se déplace en position de tête pour incorporer les marque de temps, il passe à gauche de l'adverbe, ce qui résulte en un ordre des mots différent dans les deux phrase (Ibid. : 26).

1.2.5.2. Les phrases complexes

La syntaxe a pour propriété fondamentale d'être récursive, c'est-à-dire de permettre l'enchâssement d'une catégorie dans une même catégorie. C'est le cas par exemple des syntagmes nominaux comme en :

❖ [GN Le hamster] [GP de [GN ma voisine]]].

Mais également de phrase entières comme en

❖ [Ph1 je sais [Ph2 que Paul croit [Ph3 que la fille [Ph4 que tu as rencontrée] est norvégienne]]].

C'est notamment grâce à cette propriété que le langage humain permet d'exprimer un nombre infini de significations et de représenter des paroles et

des pensées d'autrui. En ([Ph1 je sais [Ph2 que Paul croit [Ph3 que la fille [Ph4 que tu as rencontrée] est norvégienne]]]), le locuteur enchâsse la croyance de Paul (que la fille que son interlocuteur a rencontrée est norvégienne) dans la représentation de ce qu'il sait (Ibid. : 26).

Les phrases qui enchâssent d'autre phrase sont appelées des **phrases complexes**. Cette catégorie inclut les phrases complétives

❖ Paul croit **que** Jean viendra.

Les phrases interrogatives indirectes

❖ Paul se demande **si** Jean viendra.

Les phrases interrogatives

❖ **Qui** Paul aime-t-il ?

Et les phrases relatives

❖ L'homme **qui** est venu est mon ami.

Les phrases enchâssées ont pour propriété d'être la plupart du temps introduites par un mot subordonnant comme que ou si, par un pronom interrogatif comme qui ou par un pronom relatif comme qui ou que. Ces mots, appelés des **complémenteurs**, occupent la position de tête de la phrase complexe, au même titre que l'élément temps occupe la place de tête de la phrase simple. Les raisons pour lesquelles les linguistes placent le

complémenteur comme tête de la phrase complexe sont exposées en détail dans les ouvrages introductifs à la syntaxe. Nous nous contenterons de noter ici que, contrairement aux autres phrases complexes, c'est parce qu'elles ont pour tête un élément de type complémenteur, qui remplace un autre élément et vient se déplacer en début de phrase. Ainsi, dans la phrase interrogative

❖ Que mange Paul ?

Que prend la place du complément une pomme de la phrase déclarative

❖ Paul mange une pomme.

Et se déplace en tête de phrase (Ibid. : 27).

Nous remarquons que le mot *que* correspond bien au complément déplacé en tête de phrase par le fait que cette position ne peut plus être occupée par un autre complément, d'où l'agrammaticalité de

❖ Que mange Paul une pomme ?⁵

Ainsi, la position de complémenteur ne peut être réalisée que par un seul élément, qui occupe le rôle de tête pour toutes les phrases complexes. La phrase simple enchâssée occupe la position de complément et les éléments qui l'introduisent à sa gauche celle de spécifieur. Le principal intérêt de cette analyse réside dans sa grande puissance explicative couplée avec une certaine simplicité formelle. En effet, la même structure s'applique à toutes les unités d'analyse de la syntaxe, que sont les syntagmes, les phrases simples et les phrases complexes (Ibid. : 27).

⁵ Par convention, les phrases agrammaticales sont précédées d'un astérisque.

1.2.5.3. De la phrase simple à la phrase complexe

Selon Tamine (Op.cit. : 48) pour passer de la proposition à la phrase complexe, il faut disposer de trois modes principaux d'enchaînement : **la juxtaposition, la coordination, et la subordination**, auxquels il faut ajouter la **corrélacion**, qui prend tantôt la forme d'une juxtaposition, tantôt celle d'une subordination, et l'**incise**. Les difficultés de distinction tiennent au fait qu'en ce domaine comme en beaucoup d'autres secteurs de l'analyse syntaxique, il n'y a pas nécessairement accord entre le sens et la forme. Par exemple, une relation de conséquence entre propositions peut se traduire par tous les types d'enchaînement :

Juxtaposition : il pleuvait, Jean ne sortit pas.

Coordination : il pleuvait et Jean ne sortit pas.

Subordination : puisqu'il pleuvait, Jean ne sortit pas.

Corrélacion : il pleuvait si fort que Jean ne sortit pas.

Incise : Jean – il pleuvait – ne sortit pas.

Nous essaierons de montrer en quoi ils se différencient, et en quoi ils se rejoignent dans la section suivante.

1.2.5.4. Les différences

La juxtaposition, comme son nom l'indique, consiste dans le fait que sont posées côte à côte, séparées par une pause que l'écrit transcrit par une virgule, plusieurs propositions :

❖ Le vent souffle, la pluie tombe, le tonnerre gronde.

Les meilleurs exemples sont ceux des structures énumératives, ou n'existe pas d'autre relation entre les propositions que l'addition, si bien que l'ordre des propositions pourrait être modifié sans danger ni pour la cohésion syntaxique, ni pour la cohérence sémantique.

La coordination est la mise en relation de deux proposition dans tout où l'une et l'autre ont le même rôle, et sans que l'une soit plus importante que l'autre. Elle est donc proche de la juxtaposition à laquelle elle est souvent associée :

❖ Le vent souffle, la pluie tombe et le tonnerre gronde.

Rappelons que la juxtaposition et la coordination, à la différence de la subordination qui ne joue qu'entre proposition, peuvent s'établir, à l'intérieur d'une proposition, entre mots ou syntagmes :

❖ Il travail lundi, mercredi, jeudi.

❖ Il travail lundi, mercredi et jeudi.

L'**incise** n'implique pas d'outil syntaxique : elle est ajoutée à la phrase, à la frontière entre groupes. Elle constitue une insertion, c'est-à-dire une adjonction dans une phrase d'éléments sans lien syntaxique avec les unités de cette phrase. Comme les autres insertions, apostrophes, appositions, compléments circonstanciels, les incises constituent des éléments qui sont certes importants sur le plan sémantique et informatif, mais qui ne sont pas nécessaires à la structure de la phrase :

❖ Un soir, **t'en souvient-il**, nous voguions en silence. (Lamartine)

Ce sont des constituants flottants ou satellites. Même si elle a l'apparence d'une juxtaposition, incise s'en distingue en ce que les éléments juxtaposés sont sur le même plan, alors que l'incise représente une sorte de commentaire en rupture énonciative avec le reste de l'énoncé.

Quant à la subordination, qui elle, est rattachée par un lien syntaxique visible au reste de la phrase, elle a par rapport à elle, le même fonctionnement qu'un GN :

Je sors {
 quand il ne pleut pas.
 en cas de beau temps

La tradition rattache une proposition subordonnée à une proposition dite principale, dans l'exemple précédent je sors. Ceci ne signifie rien d'autre que le fait que la subordonnée y a une fonction. En réalité, la subordonnée fait partie de la principale à laquelle elle est parfois aussi essentielle qu'un groupe nominal complément de verbe :

Je prévois {
 son prochain départ
 qu'il partira prochainement

Quelques critères formels permettent de différencier la coordination et la subordination qui, tout les deux impliquent la présence d'une conjonction.

En premier lieu, une proposition coordonnée ne peut s'antéposer par rapport à la proposition à laquelle elle est liée :

- ❖ Car il pleut, je ne sortirai pas.

Alors qu'une subordonnée le peut :

- ❖ parce qu'il pleut, je ne sortirai pas.

Par ailleurs, une coordonnée ne peut s'employer comme réponse à une question alors qu'une subordonnée le peut :

- ❖ Pourquoi ne sortez-vous pas ? — *Car il pleut.
- ❖ Pourquoi ne sortez-vous pas ? — Parce qu'il pleut.

Elle ne peut pas non plus, à la différence des subordonnées, être mise en relief par c'est..... que.

- ❖ C'est parce qu'il est malade qu'il n'est pas venu.
- ❖ C'est car il est malade qu'il n'est pas venu.

Tous ces phénomènes prouvent simplement que la subordonnée, à la différence de la coordonnée, n'est qu'un cas particulier de SN, dont elle peut occuper les fonctions :

- ❖ Pourquoi ne sortez-vous pas ? — à cause de la pluie.

Enfin, la subordination peut entraîner un fonctionnement particulier des modes et des temps qui n'existe ni avec la juxtaposition ni avec la coordination (Tamine, Op.cit. : 50).

1.3. Principes de l'analyse syntaxique

Il s'agit de présenter la grammaire de la phrase : on cherche à mettre en évidence les règles qui régissent la formation des phrases soumises à l'analyse. L'analyse syntaxique doit comprendre deux démarches complémentaires : séparer les phrases jugées naturelles de celles qui ne le sont pas et proposer des règles qui rendent compte de la correction de ces phrases (Ibid. : 11).

Avant d'entrer dans le détail des analyses, il convient de préciser la définition des notions fondamentales dans l'analyse syntaxique : l'énoncé et énonciation.

1.3.1. Énoncé et énonciation

L'énoncé est un événement de parole concret et individuel. Il s'agit d'un discours (ou d'une partie de discours), tenu par une personne, qui est précédé et suivi d'un silence, et qui n'est pas nécessairement descriptible ou organisé. Un énoncé peut donc coïncider en étendue avec le discours lui-même comme avec une partie de mot, un son isolé, une onomatopée, une bribe de phrase interrompue, etc. À proprement parler, même si deux personnes prononcent la même phrase, il s'agira de deux événements différents car un énoncé est un fragment de vécu, enraciné dans une situation particulière. Ce n'est pas une unité de langue, abstraite, mais de parole, concrète, pour reprendre une opposition célèbre en linguistique. Les énoncés

n'intéressent donc pas le grammairien, car, dans ce domaine comme ailleurs, il n'y a de science que du général. Ou en tout cas, ils ne l'intéressent que dans la mesure où ils peuvent être ramenés à des unités linguistiques, c'est-à-dire où ils sont analysables en phrases (Tamine, Op.cit. : 13).

L'énoncé ressortit à l'énonciation. Celle-ci est un acte de parole pris en charge par un sujet parlant, le locuteur, dans une situation précise, acte de parole qui aboutit à la production d'un énoncé. Bien que l'énonciation soit individuelle, le grammairien doit en tenir compte car c'est elle seule qui permet d'expliquer un grand nombre de phénomènes situés pourtant à l'intérieur de la phrase. Il s'agit alors d'en tirer des considérations générales, et non plus individuelles (Ibid. : 13).

1.3.2. Les opérations utilisées dans l'analyse syntaxique

Il s'agit des procédures, des manipulations utilisées pour segmenter les unités de la phrase et de la proposition et pour les analyser :

1.3.2.1. La substitution ou commutation

Rappelons que c'est l'opération qui permet de remplacer un élément par un autre :

Mon fils lit une bande dessinée.

Jean lit une bande dessinée.

Mon fils dessine.

Elle permet la segmentation des unités, et également de mettre en évidence des équivalences, c'est-à-dire des classer qui regroupent des

éléments, qui si différents qu'ils puissent être formellement, n'en jouent pas moins un rôle identique dans la proposition. Ainsi dans la proposition suivante :

- ❖ Je viendrai demain.
- ❖ Après le repas.
- ❖ Quand j'aurai fini.

La suppression, appelée plutôt en syntaxe **l'effacement**, n'est qu'un cas particulier de substitution. Ainsi, ce test fait apparaître que dans l'exemple suivant :

- ❖ Jean tient à son travail pour de multiples raison.

Les deux syntagmes à son travail et pour de multiples raison, bien que prépositionnels l'un et l'autre, n'ont pas le même statut par rapport au verbe, le second seul pouvant être supprimé sans que le verbe change de sens :

- ❖ Jean tient à son travail.
- ❖ Jean tient pour de multiples raisons.
- ❖ Jean tient.

1.3.2.2. L'adjonction d'éléments

Ce test consiste à essayer d'introduire des éléments nouveaux à l'intérieur d'une phrase, d'une proposition ou d'un syntagme, ce qui permet de mesurer le degré de cohésion des groupes. De cette façon on pourra opposer :

- ❖ Il tient à son travail
- ❖ Il tient vraiment à son travail.

À :

- ❖ il tient à vraiment son travail.
- ❖ il tient à son vraiment travail.

Ce qui montre qu'à son travail forme un groupe cohésif, distinct du verbe.

1.3.2.3. Le déplacement

Ce test consiste à essayer de déplacer une unité dans la phrase ou la proposition. Ainsi le complément effaçable pour de multiples raisons peut être déplacé :

- ❖ Pour de multiples raisons, Jean tient à son travail.

Alors que le complément non effaçable à son travail ne le peut pas :

- ❖ À son travail, Jean tient pour de multiples raison.

1.3.2.4. La permutation

(Qu'on distinguera bien de la commutation, située, elle, sur l'axe paradigmatique) est un cas particulier de déplacement sur l'axe syntagmatique ou deux éléments échangent leur place :

- ❖ Tu as fini ?
- ❖ As-tu fini ?

Substitution, insertion et déplacement ont donc essentiellement pour effet de permettre d'apprécier le degré de cohésion des groupes et leur autonomie par rapport aux autres unités de la phrase, ainsi que leur équivalence avec des éléments qui n'y figurent pas, mais qui, dans le système, appartiennent à la même classe d'équivalence, au même **paradigme** (Tamine, Op.cit. : 16).

1.4. Conclusion

Nous terminons ce passage en disant que la syntaxe est un des domaines principaux de la linguistique qui s'occupe de la structure de la phrase, qui étudie la façon dont les mots se combinent pour former des phrases ou des énoncés dans une langue. Ce chapitre nous montre l'importance de ce domaine de la linguistique dans l'apprentissage d'une langue étrangère, notamment dans la production écrite, parce que le vice ou le dérèglement dans l'ordre de la phrase résulte d'une accumulation des mots sans sens, par conséquent, un texte incompréhensible. Dans le chapitre suivant, nous présenterons les éléments de la production écrite.

Chapitre II

Les éléments de la production écrite

2.0. Introduction

La production écrite est un acte qui mène l'apprenant à exprimer ses idées, ses sentiments, ses intérêts, ses préoccupations, pour les communiquer à d'autres. Cette forme de communication exige la mise en œuvre des habiletés et des stratégies que les apprenants seront appelés à maîtriser graduellement au cours de leurs apprentissages universitaires. Autrement dit, l'expression est un moyen d'action mis en œuvre par un émetteur vers un destinataire, le premier voulant produire un effet sur le second grâce à la langue.

Dans ce chapitre nous présenterons les éléments de la production écrite en commençant par la distinction entre le terme de la production et le terme le plus utilisé - notamment ici au Soudan – celui l'expression. Seront abordé également quelques notions de base concernant le texte. Nous terminerons ce chapitre en examinant la question de la créativité.

2.1. Définition du terme de production écrite

Lelay (2009 :10) a expliqué la production écrite en termes de fonction et de mécanisme, il a dit que cette opération s'achève à l'aide d'un crayon ou d'un stylo ou de tout autre moyen, en traçant sur un support (généralement le papier) des signes représentant les mots d'une langue donnée, organisés dans le but de conserver ou de transmettre un message précis appelé l'énoncé. Lelay a ajouté que l'écriture est un support (canal) permettant à celui qui écrit de s'adresser à une autre personne à laquelle le message est destiné (Ibid. : 10).

Desmons (2005 :45) a présenté une définition montrant la fonction de la production écrite dans une situation d'apprentissage de FLE : « Écrire devient un acte de communication fonctionnelle, un savoir et un savoir-faire spécifique permettant à l'apprenant de s'exprimer et de communiquer au moyen d'un système de signes spécifiques, les signes graphiques ». Dans le même sens, Desmons a ajouté que l'expression écrite, constitue avec la compréhension écrite, un objectif fondamental de l'enseignement des langues bien que l'importance relative accordée à la mise en place de ces quatre aptitudes, ainsi que les moyens pour y parvenir, aient varié selon les courants méthodologiques (Ibid. :46).

L'écrit n'est donc pas une simple transcription de l'oral mais il est aussi un système d'inscription. Nous pouvons donc dire que la production ou expression écrite est une des quatre compétences à faire acquérir aux apprenants de langues étrangères : expression orale, compréhension orale, compréhension écrite et expression écrite. Cette compétence se différencie nettement de l'expression orale bien qu'elles soient toutes les deux des formes de communication en langue cible. Mais comme nous pouvons le remarquer, cet acte de communication est appelé parfois production et parfois expression. Ce qui nous amène à regarder d'un peu plus près la différence entre ces deux termes.

2.2. Production ou expression

Lors de nos recherches sur internet mais également à travers nos lectures sur la compétence de l'écriture, nous avons quelquefois trouvé le terme production et d'autres fois, le terme expression. Ce qui nous amène à nous poser la question suivante : quelle est la différence entre production et

expression ? Pour obtenir la réponse, il nous faut d'abord présenter les définitions de ces deux termes.

2.2.1. Production

Selon Robert (2008 :170),

« Le terme de production vient du bas latin productus, mot issu du classique producere qui signifie à la fois : "faire avancer" et "faire pousser, procréer, développer, faire grandir", la production peut donc être également définie comme une opération qui relève de la performance de l'énonciateur et illustre sa compétence langagière, concept qui inclut compétence linguistique et compétence communicative ».

Suivant la définition du Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage, « on appelle production, l'action de produire, de créer un énoncé au moyen des règles de grammaire d'une langue » (Dubois, 2012 :381).

2.2.2. Expression

Dans le même ouvrage de Dubois (Op.cit :192), nous avons trouvé la définition suivante : « le discours humain se présente comme une suite ordonnée de sons spécifiques. On appelle expression, l'aspect concret de ce système signifiant ».

2.2.3. Quelle est alors la différence ?

Bailly⁶ fait une différence entre expression et production : « la production est une émission de L2 dépourvue de tout engagement et l'expression est une émission de L2 où le locuteur s'exprime modalement ».

⁶ Danielle BAILLY est professeur de linguistique et de didactique à l'UFR d'études anglophones de l'université Paris VII Denis Diderot où elle anime aussi un groupe de recherche.

Pour Bailly, l'expression écrite est « la production personnelle et autonome d'un message écrit énonciativement engagé »⁷.

Il est aussi nécessaire d'aborder l'interprétation de Robert (Op.cit :170) sur la différence entre ces deux termes :

« Les termes de production et d'expression sont sémantiquement voisins et, en conséquence, employés comme synonymes. C'est ainsi qu'on parle aussi bien de production orale ou écrite que d'expression orale ou écrite mais l'usage a cependant privilégié, à l'oral comme à l'écrit, l'appellation "exercice de production". Enfin, il faut souligner que le mot "expression" renvoie davantage à un champ marqué par la subjectivité, à l'idée que l'on sort de soi quelque chose à dire ou à écrire. Ce terme, qui a dominé dans les années 1970, a tendance aujourd'hui, sous l'influence des grammaires textuelles, à être remplacé par celui de production ».

D'après ce qui précède, il nous semble qu'il n'y a pas de différence concrète entre production et expression. Nous pouvons utiliser les deux termes pour indiquer les activités liées à l'écriture même si, comme nous l'avons noté, les linguistes ont eu une tendance à utiliser le terme production dans les années passées.

2.3. Le texte comme un canal de la production écrite

Le texte, sous toutes ses formes, est considéré comme un canal permettant à celui qui écrit de s'adresser à une autre personne à laquelle le message est destiné et d'atteindre le but de la communication.

⁷ <http://espe-ressources.unistra.fr>. Consulté le 3 mars 2014.

Pour être un canal compréhensible et pour parvenir à effectuer sa tâche de la meilleure façon, le texte doit posséder des états principaux qui sont : l'utilisation correcte de la syntaxe de la langue cible au niveau de la phrase ainsi que la clarté de l'ensemble du texte, en tenant compte des principes de cohésion et de progression textuelle. Il nous est donc nécessaire d'étudier quelques notions de base pour analyser un texte car une bonne maîtrise de ces notions est indispensable pour la production d'un texte.

2.3.1. Notions de base concernant le texte

Un texte doit obéir à un certain nombre de lois qui le rendent lisible comme : la correction linguistique, la cohésion textuelle, la cohérence discursive et indéniablement, il doit respecter les créativités de l'écriture. Par situation écrite, nous entendons donc une situation de communication. En effet, remplir un questionnaire, rédiger une demande, faire une réclamation, sont des actes qui font partie du quotidien de tout individu.

Il est nécessaire d'aborder la définition du texte de Ducrot et Todorov (1972 :375) qui précisent que :

« La notion de texte ne se situe pas sur le même plan que celle de phrase (ou de proposition, syntagme, etc.). En ce sens, le texte doit être distingué du paragraphe, unité typographique de plusieurs phrases. Le texte peut coïncider avec une phrase comme avec un livre entier, il se définit par son autonomie et par sa clôture (même si, en un autre sens, certains textes ne sont pas "clos"), il constitue un système qu'il ne faut pas identifier avec le système linguistique mais mettre en relation avec lui : relation à la fois de contiguïté et de ressemblance ».

Ducrot et Schaeffer (1995 :494) ont affirmé que la notion de texte est largement utilisée dans le cadre de la linguistique et dans des études littéraires. Mais les deux écrivains ont trouvé une difficulté à définir le terme du texte d'une manière claire, en disant que certains limitent son application au discours écrit, voire à l'œuvre littéraire ; d'autres y voient un synonyme de discours ; certains, enfin, lui donnent une extension transsémiotique, parlant de texte filmique, texte musical, etc.

Nous avons aussi la définition de Dubois (Op.cit :482) qui a considéré que le texte est l'ensemble des énoncés linguistiques soumis à l'analyse et un échantillon de comportement linguistique qui peut être écrit ou parlé. Dans le même ouvrage Dubois (Op.cit. : 483) a abordé la définition d'Hjelmslev⁸ en disant que il prend le mot texte au sens le plus large et désigne par là un énoncé quel qu'il soit, parlé ou écrit, long ou bref, ancien ou nouveau. Il a continué son explication en disant que "Stop" est un texte aussi bien que le roman de "la Rose". Tout matériel linguistique étudié forme également un texte, qu'il relève d'une ou de plusieurs langues, il constitue une classe analysable en genres, eux-mêmes divisibles en classe et ainsi de suite jusqu'à épuisement des possibilités de division.

Selon Adam (1999 :16), « *il n'y a texte que si l'énonciation de chaque phrase prend appui sur l'une au moins de ces phrases précédentes de sorte que la compréhension de ce qui suit exige celle de ce qui précède* ».

Il résulte de tout ceci que le texte se caractérise par sa fonction, son unité et son organisation. Le texte sert à informer, décrire, narrer, argumenter,

⁸ Louis HJELMSLEV (03 octobre 1899 – 30 mai 1965) est un linguiste danois qui a prolongé les réflexions de Ferdinand de Saussure en fondant la glossématique.

convaincre, exprimer des sentiments, etc. Pour composer un texte, nous devons tenir compte de la fonction que nous voulons lui assigner. À la différence d'une simple accumulation de phrases, le texte possède une unité matérialisée par des limites (par exemple : une introduction et une conclusion, un titre ou une signature...). Les éléments qui le composent doivent fonctionner en synergie pour assurer cette unité. Comme le corps a un squelette et la maison une charpente, le texte possède une structure propre. L'agencement des phrases y est soigneusement choisi pour assurer la clarté, l'efficacité, l'équilibre et l'harmonie de l'ensemble.

2.3.1.1. La cohésion textuelle

Un texte n'est pas une suite aléatoire de phrases. Aussi, est-il nécessaire linguistiquement de rendre compte des règles qui président à l'arrangement des phrases, c'est-à-dire à la cohésion. Halliday⁹ précise que

« La cohésion est, naturellement, une relation syntagmatique et dans la mesure où elle est grammaticale, on en rend compte, en partie, par une structure. Une structure est l'arrangement d'un ou plusieurs signes de même rang pour former un signe de rang supérieur : en anglais, les façons dont on peut obtenir une phrase à partir de morphèmes. Toute structure est donc cohésive au sens le plus large du terme » (Nguyen ,2004 :66).

Il faut dire qu'un texte est constitué d'un ensemble de phrases ordonnées qui suivent quelques principes fondamentaux :

- a) Un texte n'est acceptable que s'il progresse, que s'il fournit de manière constante un nouvel apport d'informations. C'est là sans doute une

⁹ Michael HALLIDAY (né le 13 Avril 1925) est un linguiste australien d'origine britannique qui a développé le modèle systémique fonctionnel linguistique. Influence à l'échelle internationale de la langue.

évidence mais pas toujours dans le cas d'un écrit en langue étrangère (qu'il s'agisse de le lire ou de le produire).

b) En même temps, tout texte est soumis à une contrainte de répétition qui assure la cohésion du texte : c'est la reprise d'une phrase à l'autre, d'un paragraphe à l'autre, d'éléments déjà donnés, soit sous forme identique soit le plus souvent en français grâce au procédé de l'anaphorisation dont les principales modalités sont :

- La pronominalisation (pronoms anaphoriques) : reprise d'un groupe nominal avec passage de l'indéfini ou de la détermination à l'article défini ou démonstratif. Exemple : Un homme est venu vous voir ce matin / L'homme voulait vous interroger / Cet homme portait un imperméable.
- La substitution lexicale par des synonymes, des hyperonymes....mais aussi des groupes comme le premier, le dernier, ce dernier, celui-ci...plus utilisés à l'écrit qu'à l'oral.

c) Les phrases du texte doivent être reliées entre elles par des connecteurs. Ces connecteurs sont des mots de liaison ou mots d'articulation qui assurent la continuité du développement. Il s'agit de conjonctions, d'adverbes ou de formules entières. D'après Sinh (2006 :104), on distingue différents connecteurs qui servent à exprimer différents types d'enchaînement comme suit :

- Les connecteurs causaux : il y a parmi ces connecteurs ceux qui introduisent une conséquence, un but ou une raison à ce qui vient d'être dit. Leur point commun est qu'ils expliquent tous un lien causal. Par exemple : ainsi, donc, d'où, par conséquent, à cause de, parce que, il s'ensuit que, à la suite de, pour, alors, dans ce cas-là, en tel cas, de cette façon...

- Les connecteurs temporels marquent une relation particulière de temps entre deux propositions ou phrases ou plus en introduisant une séquence ou une simultanéité. Ils marquent aussi la fin d'une série de processus. Par exemple : d'abord, ensuite, puis, après, par la suite, en même temps, pendant que, simultanément, premièrement, deuxièmement... finalement...
- Les connecteurs additifs expriment une relation cohésive que nous pouvons établir entre deux faits ou événements différents. Parmi ces connecteurs, nous trouvons ceux qui précisent qu'il y a un autre point en conjonction avec le point précédent ou que quelque chose de plus va être dit. Par exemple : ou, ou...bien... et ceux qui établissent une similitude sous forme de comparaison : également, de même...
- Les connecteurs adversatifs : bien que, quoique, malgré, seulement, mais, cependant, pourtant, toutefois, néanmoins, malgré tout, tout de même, en dépit de, en fait, pour dire la vérité...¹⁰

En bref, les connecteurs fonctionnent comme des marques établissant la connexion entre les contenus propositionnels et phrastiques. Ils permettent de structurer la pensée, le discours, c'est-à-dire de classer les informations d'une façon ordonnée.

2.3.1.2 La cohérence discursive

Nous constatons qu'un texte est aussi lisible parce qu'il obéit à une cohérence, c'est-à-dire à son adéquation à la situation de communication. La

¹⁰ http://www.La_cohesion_textuelle.ar.affi.fr. Consulté le 20 avril 2014.

cohérence renvoie à l'intégration en un tout d'une séquence d'états ou d'événements d'un texte. Elle est établie quand le texte est pertinent par rapport à des contextes situationnels.

Dans un article publié sur internet, Simonnet¹¹ a mentionné que :

« Le principe constituant de la textualité est la cohérence : c'est pour le texte un concept équivalent à celui de la grammaticalité en ce qui concerne la phrase. Un texte n'est pas la simple juxtaposition de phrases mais on pourrait le schématiser ainsi : Texte = Ph.1 + C + Ph.2 + C + ... Ph.n. Où Ph. = phrase et C = lien de cohérence entre les phrases, unités. Le mot texte appartient à la famille de textile, tissu : est texte (étymon : textus), ce qui est tramé, tissé. Tissu de liens, trame et chaîne, enchaînement du récit...autant d'images qui nous parlent ».

Nous remarquons que l'étude de cohérence du texte implique celle de la logique interne du développement du texte et de sa progression, reflétée en partie par les marques linguistiques de la cohésion. Pour cela, nous devons identifier les liens logiques entre les différentes parties du texte, rechercher l'idée directrice et déterminer le rôle de chacun des satellites de cette idée et le type de relation qu'ils ont avec elle (reformulation, renforcement, illustration, restriction, circonstance...). Selon Jeggli (s.d :4), tout le travail visant à assurer la cohérence textuelle doit prendre en compte les aspects suivants :

- a) Les niveaux de langue : ils ont un rapport avec l'ensemble des habitudes de langue d'un individu donné. On distingue plusieurs niveaux de langue :

¹¹ <http://emile.simonnet.free.fr/sitfen/grtex/types.htm> consulté le 10 septembre 2014

- Le langage populaire qui se caractérise par la simplicité des constructions de phrases employées. Par exemple : l'emploi de deux propositions indépendantes au lieu d'un système où l'une des propositions serait subordonnée à l'autre.
- Le langage familier a de nombreux points communs avec le langage populaire. Il est utilisé dans presque tous les lieux, dans toutes les circonstances où il n'est pas jugé nécessaire de surveiller les bonnes manières de parler ou d'écrire.
- Le langage courant, appelé aussi « français standard », est la forme la plus usuelle de la langue, celle dont on doit se servir pour communiquer dans la plupart des situations de la vie. C'est une forme d'expression correcte, soignée mais neutre, sans effets particuliers, convenant à tous.
- Le langage soutenu est marqué par le souci d'un vocabulaire recherché, précis et par le soin apporté à la construction des phrases (souvent complexes).

Dans l'absolu, il est clair qu'aucun niveau n'est plus acceptable qu'un autre. Cependant, les circonstances exigent la plupart du temps l'emploi à l'écrit d'un niveau de langue bien déterminé. On peut employer un langage détendu dans une lettre, une carte postale, une note adressée à un proche (ami, parents, collègue...). Ce langage est alors caractérisé par le tutoiement ou l'usage de mots familiers. Mais c'est le langage courant qui s'imposera dans la plupart des situations. Le langage soutenu, quant à lui, s'imposera en certaines occasions où l'on souhaite marquer de la solennité, de la gravité «discours, lettre» (Jeggli, Op.cit : 5,6).

- b) Le type du texte : il fait référence à une structure linguistico-textuelle cohérente comme le texte descriptif, narratif, expositif (ou d'information), argumentatif...
- c) Le genre du texte : il désigne les types d'écrits pris dans leur « apparence immédiate » du document, c'est-à-dire que nous le percevons dans ses fonctionnements et usages sociaux. Voici quelques exemples : une lettre amicale racontant un événement récent et formulant une invitation ou une proposition, une lettre formelle dans une situation courante de la vie quotidienne, une demande d'information, une lettre de réclamation, une lettre de motivation, un bref message à partir de documents. Et pour les niveaux plus avancés, un compte rendu ou une synthèse de documents.

De la même façon, Adam (Op.cit :16) a défini le genre du texte ainsi :

« Le genre est une catégorie de classement de textes définie par une tradition (par exemple : la pratique scolaire, le champ littéraire d'une époque donnée) ainsi que les quatre genres majeurs : le roman, la poésie, le théâtre, le texte argumenté. Certains genres sont littéraires, on y observe une préoccupation esthétique : fable, conte fantastique, nouvelle réaliste, sonnet, essai...D'autres sont figés par la pratique, obéissent à une fonction d'utilité sociale ; Curriculum Vita, exposé, débat, interview, rapport de réunion, divers genres journalistiques... ».

2.3.1.3. Progression textuelle

La progression textuelle concerne directement l'ordre des éléments de la phrase, la place des groupes dans les propositions. Il faut ainsi étudier la

façon dont l'information est «portée» par la phrase, comment l'information progresse dans un énoncé. Nous distinguons ainsi trois niveaux d'analyse :

- a) Le niveau de la structure grammaticale.
- b) Le niveau de la structure sémantique.
- c) Le niveau de l'organisation thématique et contextuelle.

Au niveau grammatical, nous disposons de termes comme « sujet, objet, circonstant ». Au niveau sémantique, on trouve des notions comme « thème » (ou topique), « rhème » (ou commentaire), « élément intermédiaire » (ou transition).

Il existe des relations entre les deux premiers niveaux, le troisième permettant de comprendre comment les structures grammaticales et sémantiques fonctionnent dans l'acte de communication. Il faut préciser que le troisième niveau, dit « communicatif », permet de comprendre la phrase en fonction de l'information qu'elle véhicule. Communiquer consiste alors, de façon minimale, à transmettre à autrui une information, à lui dire quelque chose à propos de quelque chose ou de quelqu'un. La phrase énoncée peut s'analyser en deux parties :

- 1) Le thème est ce qui parle au locuteur, ce sur quoi l'on parle, le support de la communication étant la phrase.
- 2) Le rhème est ce que l'on dit du thème, l'apport d'information sur le thème.

Ainsi, l'information est véhiculée par la phrase qui s'étudie avec une partie connue (le thème) et une partie nouvelle qui apporte une information

(le rhème). Le thème contient des éléments connus du lecteur ou supposés connus alors que le rhème apporte de nouveaux renseignements.

Perennec (1986 :48) a parlé des schémas de progression textuelle : « un texte peut associer plusieurs schémas de progression. Comme pour les fonctions discursives et textuelles, on constate la prédominance d'un schéma dans un type de texte donné ». Puis, elle a évoqué trois grands types de progression thématique :

- 1) La progression à thème constant constitue le type le plus simple : un même thème (TH) est repris d'une phrase à l'autre, associé à des rhèmes (RH) différents. Selon un schéma : TH1- RH1 -> TH1-RH2 -> TH1- RH3... Les textes narratifs privilégient ce type de progression.
- 2) La progression linéaire simple fait que le thème d'une phrase peut être tiré du rhème de la phrase précédente selon le schéma suivant : TH1-RH1-> TH2-RH2->TH3-RH3....

Le thème reprend alors totalement ou partiellement les informations portées par le rhème précédent et le passage du rhème suivant n'est pas toujours réalisé terme à terme. Les textes argumentatifs privilégient souvent cette forme de progression.

- 3) La progression à des thèmes dérivés est privilégiée par les textes descriptifs. Elle se structure à partir d'un « hyper thème » dont les thèmes de chaque phrase représentent un élément particulier.

Il faut préciser qu'un texte peut combiner plusieurs types de progression thématique à l'intérieur des séquences textuelles : une progression à thème constant peut, par exemple, suivre une progression à thèmes dérivés.

2.3.1.4. La créativité dans l'expression écrite

La pratique de la classe et les difficultés relevées nous amènent à constater que les apprentissages de type fonctionnel ne suffiraient pas à un apprenant non francophone natif pour développer une compétence scripturale. Il a besoin de faire preuve de créativité. Mais qu'est-ce que la créativité ?

Ce concept apparaît en 1950 sous la plume d'un psychologue américain, Guilford¹². Il la définit comme une aptitude regroupant plusieurs composantes : recherche active de la nouveauté et du changement, capacité d'observation et de curiosité, démarche par essais-erreurs, identifications successives et multiples, productions d'hypothèses, goût du risque, désir d'autonomie. Il précise, de plus, que c'est une « caractéristique personnelle potentielle existant avec des degrés différents en tout individu quel qu'il soit » (Leray, 2001 :98).

De fait, la créativité est un concept issu davantage de la psychologie. Elle est conceptualisée en termes de processus mentaux qui conduisent à la création d'idée ou d'objets nouveaux et originaux. La créativité est considérée comme une faculté, un processus ou un ensemble de processus, éventuellement comme une disposition interne individuelle.

¹² http://fr.wikipedia.org/wiki/Joy_Paul_Guilford. Consulté le 2 octobre 2014.

Créativité et imaginaire seraient pourtant incontournables dans la discipline dans la mesure où ces notions sont sollicitées parfois explicitement, notamment à travers les sujets de rédaction dits « d'imagination », parfois implicitement, à travers les contenus des textes travaillés.

2.3.1.4.1. Imagination, imaginaire, création

Au sens commun, la créativité est bien souvent entendue comme synonyme d'imagination ou d'imaginaire. De ce fait, il devient nécessaire de délimiter ce terme spécifique et c'est à cette fin que nous donnons des définitions de ces différents termes du champ sémantique de la créativité. L'imagination est sans doute « l'un des termes dont l'utilisation est la plus ancienne. Elle a d'abord été étudiée par les philosophes parmi lesquels Kant, Freud, ou encore Bachelard. Nous pouvons la considérer dans une optique sartrienne, comme la faculté de se représenter un objet absent. Elle sera assimilée à la créativité lorsque l'objet n'existe pas ou pas encore ; on parlera ainsi d'imagination créatrice » (Dosnon, 1996 :24).

L'imaginaire peut être conçu comme « des représentations dont le contenu tenu pour irréel revêt l'apparence d'une réalité » (Disnon, Op.cit :24). Il s'agit de l'ensemble culturel d'images, personnel à chacun, constitué de toutes les représentations mentales du sujet sur les objets réels ou fictifs. Il s'agit plus précisément de toutes les constructions, reconstructions, réagencements de ces images mentales entre elles par le sujet.

La créativité est définie par le dictionnaire de l'éducation comme étant : « une activité intellectuelle qui met en jeu l'imagination, favorise les innovations. On la retrouve dans tous les secteurs de l'activité humaine » (Champy et Etévé, 1994 :56). Imagination et créativité seraient donc liées

mais différentes, l'imagination n'étant qu'une composante de la créativité. Cette spécificité de la créativité se trouve confirmée par Rueter (1996 :70) qui distingue « l'imaginaire, comme matériau culturel structuré et structurant, et la créativité, comme mécanisme spécifique de production (génération / transformation) de contenus ». L'imagination serait la faculté de mettre en jeu imaginaire et créativité et la créativité, en tant que mécanisme, participerait à la constitution de l'imaginaire.

En outre, nous pouvons trouver dans ce même dictionnaire que la créativité concerne tous les domaines de l'activité humaine. Cette assertion peut aller à l'encontre des représentations communes qui associeraient plus volontiers la créativité aux domaines artistiques. Cette conception de la créativité comme entrant en jeu dans tous les domaines de l'existence a été initialement posée par Guilford. Selon lui, tout progrès technique, social, ou scientifique ne peut se faire qu'en empruntant la voie de la pensée créative.

Alors, nous pouvons constater que la compétence de création se compose d'un rapport entre le réel et l'imagination et l'apprenant doit développer cette capacité en s'appuyant sur le réel pour ainsi développer son imaginaire. Le développement de la créativité nous apparaît alors comme une exigence pédagogique essentielle car visant à une construction cohérente et équilibrée de l'enfant. Il conditionne ainsi l'autonomie et les capacités de chaque enfant à s'adapter au monde adulte et à y trouver sa place en tant qu'acteur légitime, c'est-à-dire en tant qu'individu détenant un certain pouvoir d'influence, peut-être de transformation sur le milieu social, culturel et matériel dans lequel il évolue.

2.2.1.4.2. Caractéristiques de la créativité

Chaque personne dispose donc, à des degrés divers, de cette aptitude à la créativité. Guilford¹³ mesure ces degrés en termes de :

- **Fluidité** : capacité à émettre une grande quantité de mots et d'idées. Elle désigne la profusion des productions.
- **Flexibilité** : aptitude à gérer des concepts très variés. Elle désigne l'aisance plus ou moins grande à changer de domaine.
- **Originalité** : faculté à trouver des idées réellement neuves dans un domaine déterminé. Elle désigne le caractère inventif, inattendu, astucieux d'un élément et / ou de sa présentation.

2.3. Conclusion

Pour conclure, nous sommes amenés à dire que la compétence de la production écrite n'est pas une tâche facile, elle est un art qui a besoin d'une imagination et de la capacité de la créative. Dans ce chapitre nous avons exposé la définition de la production écrite selon des linguistes. Aussi, nous avons fait une comparaison entre les termes « expression » et « production », et nous avons trouvé qu'ils sont sémantiquement voisins et employés comme synonymes. Ensuite, nous avons présenté la notion du texte et ses principes constituants : cohérence, cohésion et progression thématique, lesquels font le texte être lisible.

Pour réaliser les objectives de cet étude, nous avons fait une expérimentation avec un échantillon choisi d'apprenants de FLE. Cette expérimentation a dépendu d'une stratégie spéciale de l'enseignement de la

¹³ Cité par Florence LERAY, Mémoire de C.A.F.P.E.M.F, sous titre : Vers une écriture créative, 2011-2002, École Jules Verne, Université Angers IV.

production écrite, inspirée des avis et des idées des pédagogues (voir chapitre 8). Pour cette raison, nous consacrerons le chapitre suivant pour traiter le sujet de l'enseignement / apprentissage de la production écrite.

Chapitre III

L'enseignement/apprentissage de la production écrite en FLE

3.0. Introduction

Rédiger un texte en langue étrangère, ce n'est pas seulement écrire de belles phrases, c'est aussi savoir comment les phrases sont utilisées à des fins de communication. Ce savoir a besoin d'une stratégie spéciale de l'enseignement /apprentissage. Ce chapitre est dédié à l'enseignement/apprentissage de la production écrite en FLE, en exposant l'évolution de son enseignement de la méthode traditionnelle à la méthode communicative. De plus, nous présenterons les spécificités de l'écrit, ainsi, les opérations mentales de l'expression écrite. Nous aborderons quelques types d'activités en production écrite. À la fin de ce chapitre, nous exposerons les manières d'évaluer et corriger la production écrite.

3.1. Enseignement de l'expression écrite à travers quelques méthodes ou approches

De la méthode traditionnelle à l'approche communicative, la production écrite en FLE connaît une évolution considérable. Pour mieux comprendre son état actuel, nous pouvons l'examiner à travers quelques méthodes d'enseignement mises en place jusqu'aujourd'hui.

3.1.1. L'enseignement de l'expression écrite à travers la méthode traditionnelle

La méthode traditionnelle est également appelée méthode grammaire-traduction. « Née dès la fin du XVI^e siècle, cette méthode met l'accent surtout sur l'enseignement de la grammaire et de la traduction de textes. La priorité est accordée à la lecture et à l'écriture. Cependant, les activités écrites

proposées en classe de langue restent pratiquement limitées » (Cornaire et Raymond, 1999 :2). Il n'existe aucune situation réelle où se développe un véritable apprentissage de l'expression écrite. Ainsi, ces types d'exercices écrits servent à former de bons traducteurs mais non pas des rédacteurs compétents dans la langue cible.

3.1.2. L'enseignement de l'expression écrite à travers la méthode audio-orale

Selon Cornaire et Raymond (Op.cit :3), la méthode audio-orale est née et s'est développée dans les années quarante jusqu'aux années soixante. Cette méthode refuse la traduction interlinguale et n'accorde qu'à l'expression orale. Les exercices écrits se limitent le plus souvent à des exercices de transformation et de substitution et ont surtout pour objectif de renforcer une structure linguistique. Pour rédiger les compositions, les apprenants doivent imiter les textes présents dès le début de l'apprentissage. Dans ces conditions, ils ont du mal à parvenir à une production écrite parfaite.

3.1.3. L'enseignement de l'expression écrite à travers la méthode SGAV

Née après la deuxième guerre mondiale, la méthode SGAV¹⁴ est aussi appelée « méthode situationnelle, parce qu'elle fait apparaître la notion de "situation de communication" dans l'enseignement / apprentissage des langues »¹⁵. Comme la méthode audio-orale, la méthode SGAV privilégie l'oral. « Cette méthode ne permet pas aux apprenants de développer leur compétence de la production écrite. Par ailleurs, elle considère la langue comme un moyen de communication orale. C'est pourquoi, la langue écrite

¹⁴ L'abréviation de : Structuro-Globale Audio-Visuelle.

¹⁵ http://www.lb.refer.org/fle/cours/cours3_AC/hist_didactique , consulté le 09/12/2014.

est considérée comme un aspect peu utile ». (Cornaire et Raymond, Op.cit :4).

3.1.4. L'enseignement de la production écrite à travers l'approche cognitive

L'approche cognitive est née à la suite des défauts constatés des méthodes précédentes. D'après Cornaire et Raymond (Op.cit : 5) elle en hérite et développe leurs points forts. Dans la perspective cognitiviste, enseigner une langue prend en compte non seulement des automatismes mais aussi le processus créateur où la compréhension joue un rôle essentiel. Par conséquent, cette méthode accorde une certaine importance à l'écrit et préconise un même équilibre entre l'oral et l'écrit dans l'enseignement des langues. Bien qu'il y ait quelques modifications de tâches et d'habilitation de l'écrit, cette méthode n'aide pas les apprenants à résoudre leurs difficultés d'écriture. Les exercices écrits sont surtout grammaticaux et lexicaux. Les apprenants peuvent atteindre facilement une compétence de communication en expression écrite en langue première mais moins en langue étrangère.

3.1.5. L'enseignement de la production écrite à travers l'approche communicative

L'approche communicative a pour objectif général d'apprendre à parler et à communiquer dans des situations de la vie quotidienne. Cette approche *« est élaborée au début des années 70, le terme "méthode" ou "méthodologie" fut remplacé par celui "d'approche" avec le passage de la "méthodologie Structuro Globale Audio-Visuelle" à "l'approche communicative" »*. (Bourguignon, s.d :4).

Dans le meme sens Cornaire et Raymond (Op.cit :6) ont dit que « *Par rapport aux méthodes précédentes, l'approche communicative centre l'enseignement sur les besoins et les motivations de l'apprenant. Dans cette optique, enseigner une langue met en jeu le développement de la capacité à produire des phrases connectes car elle est un élément essentiel dans l'apprentissage* ». Avec l'approche communicative, l'expression écrite occupe donc une place importante car elle répond aux besoins de notre société, basée sur des échanges d'information.

3.2. Les spécificités de l'écrit

L'enseignement comme l'apprentissage de la production écrite reste problématique. Elle demeure une compétence langagière délicate à enseigner et à faire acquérir. Suivant ce qui est évoqué par Desmons (Op.cit :54-65), nous allons présenter brièvement les spécificités de l'écrit :

3.2.1. L'absence d'un face-à-face

La communication écrite se caractérise par l'absence d'un face-à-face entre le scripteur et le destinataire. L'émetteur du message et le récepteur n'étant pas en contact direct, la communication est de fait différée. D'autre part, puisque le destinataire est absent voire virtuel, l'émetteur d'un message écrit (le scripteur) ne peut pas contrôler l'effet de son message sur le destinataire.

Ce décalage dans le temps et cette absence dans l'espace impliquent des contraintes spécifiques à la production écrite :

- L'organisation rigoureuse des signes graphiques (écriture lisible, orthographe, ponctuation, typographie) pour la lisibilité et l'expressivité du texte.
- La clarté du message (précision du vocabulaire, correction de la syntaxe, concision). Puisqu'il n'est pas possible de s'expliquer en direct, il est nécessaire de lever les ambiguïtés possibles du message en fournissant au lecteur des repères de sens (récurrence de mots ou de thèmes, redondances de construction, connecteurs anaphoriques).
- Élaboration d'un discours en continu (phrases complexes, liens logiques, cohésion textuelle) car il n'y aura pas d'interruption.

Le texte écrit doit donc être un tout, lisible, clair, construit et achevé pour une meilleure réception possible.

3.2.2. La situation du scripteur

En contrepartie, n'étant pas en situation de dialogue, le scripteur a le temps et la solitude pour lui. Ce qui lui permet de reformuler son message. Il a donc la maîtrise de la situation et reste celui qui initie et construit un discours sans être interrompu. Cette stabilité de rôle lui permet de prendre du recul par rapport à son projet de texte, voire de modifier son intention de communication. En l'absence des réactions immédiates du récepteur, il a toute latitude pour faire ses choix lexicaux et syntaxiques. Ce recul possible vis-à-vis de son texte lui permet d'organiser, de modifier, de réviser son discours avant qu'il ne parvienne au destinataire (ce qui est impossible à l'oral).

3.2.3. L'angoisse de la page blanche

Pourtant, la situation d'écriture demeure très « anxiogène » (l'angoisse de la page blanche) car les apprenants ont généralement une représentation normative de l'écrit (il est difficile de bien écrire même dans sa langue maternelle) et des souvenirs d'apprentissage parfois traumatisants. Ainsi, l'enseignant devra-t-il dédramatiser l'acte d'écrire en renforçant la motivation de l'apprenant.

3.2.4. Le transfert de compétences

Il y aurait à l'écrit un transfert de compétences d'une langue à l'autre. En effet, il semble que les progrès en production écrite soient transférables d'une langue à l'autre. Ainsi, si les apprenants améliorent leur orthographe en langue étrangère, ils progressent également en orthographe dans leur langue maternelle. Ceci constitue un facteur de motivation pour l'apprenant.

3.2.5. L'immaturité dans l'écriture

La production écrite en langue étrangère induit une certaine immaturité dans l'écriture car les apprenants débutants en langue étrangère (bien qu'adultes) ont des stratégies d'apprentissage qui se rapprochent de celles des enfants en langue première (production de textes courts, syntaxe juxtaposée simpliste). Ils perdent de vue le sens global de leur production en focalisant leur attention sur des détails orthographiques ou grammaticaux.

Il faut donc tenter de contrecarrer cette focalisation sur les formes de la langue écrite par une sensibilisation à la globalité du texte. Pour cette raison, il est indispensable d'exposer ces scripteurs à des textes riches et variés que nous choisirons le plus souvent un peu au-dessus de leur capacité moyenne de compréhension.

3.3. Les opérations mentales de l'expression écrite

D'après Desmons (Op.cit : 66), « *cognitivistes et psycholinguistes ont proposé plusieurs modèles des opérations mentales qui présideraient à la production de textes* ». Elle a évoqué ceux qui ont des implications pédagogiques dans les points suivants :

- **Les trois phases** : Une phase d'élaboration, une phase de mise en texte et une phase de révision. Ces trois phases sont plus ou moins développées et interactives en fonction de la maturité et du niveau de langue. Il sera donc nécessaire de faire pratiquer des exercices mettant en jeu ces trois phases y compris la dernière, la phase de révision trop souvent négligée dans la classe.
- **Les deux niveaux d'opérations mentales** : D'abord les opérations de « haut niveau » qui concernent la conceptualisation, la planification, l'organisation linéaire et la cohérence sémantique d'un texte. Il s'agit de la compétence discursive. Puis, les opérations de « bas niveau » qui concernent la maîtrise de l'orthographe et de la syntaxe. Il s'agit de la compétence linguistique.
- **La mémoire à long terme** : Les processus de production écrite font intervenir la mémoire à long terme de l'apprenant. N'étant pas dans une situation de face-à-face, celui-ci a le temps et la tranquillité nécessaires pour aller puiser dans cette réserve de mémoire ses connaissances linguistiques antérieures. Il ne faudra donc pas hésiter à faire appel aux capacités d'analyse et d'abstraction de l'apprenant pour l'aider à réaliser la tâche écrite qui lui est assignée. L'utilisation d'un métalangage explicatif se justifiera : le fonctionnement des règles de construction des textes écrits doit être explicité pour en faciliter la mémorisation.

- **Le contexte de production :** C'est-à-dire l'environnement socioculturel de l'acte d'écriture. La prise en compte du contexte de production du texte (dans les deux sens évoqués) suppose que les exercices proposés aux apprenants s'inscrivent dans une simulation (la plus plausible possible) de la réalité sociale et culturelle (nous écrivons pour faire quelque chose, même dans la classe) et servent à communiquer un message cohérent, compréhensible et structuré pour être compris.

3.4. La démarche à suivre en classe lors d'une séquence de production écrite

À l'écrit, le destinataire est absent. Ce qui explique que la structuration et la présentation logique sont des éléments plus importants qu'à l'oral. Nous devons d'abord motiver les apprenants à penser, c'est la première étape pour les amener à bien s'exprimer en L2, d'après Almeras et Furia (Op.cit :20):

« La maîtrise des techniques d'expression suppose d'abord l'acquisition des mécanismes fondamentaux de la langue. Mais cette condition nécessaire ne suffit pas. Un même mot grec signifie également "discours" et "savoir". Il faut donc bien penser et apprendre à mieux penser pour mieux écrire ou mieux parler. Qu'est-ce alors que penser ? Sans philosopher, un acte aux aspects différents selon les fins poursuivies : comprendre, juger, définir, expliquer, inventer, etc. Une idée ne vient pas comme le chaud ou le froid, comme une image ou une émotion. Appliquer sa pensée au réel, c'est le (traiter) chercher son sens, sa valeur, ses limites ; et cette recherche se fait méthodiquement, s'organise selon des normes. Pense et raison ».

Pour aider l'apprenant à maîtriser la compétence de la production écrite, il est d'abord nécessaire de suivre ces quelques conseils, évoqués par Desmons (Op.cit : 57) et que nous allons résumer dans les points suivants:

- **Donner des modèles :** ne pas demander aux apprenants d'écrire un texte à partir de rien (même un petit récit personnel).
- **Faire écrire très tôt :** il n'est pas nécessaire d'attendre que les apprenants maîtrisent tout le système grammatical et orthographique pour leur demander de produire des textes. Les diverses compétences sont en interaction. Nous savons qu'écrire peut aider à lire et vice versa.
- **Établir une progression :** la progression se fondera d'abord sur la longueur de l'écrit demandé et sur le vocabulaire.
- **Établir une liste des types d'écrits :** il faut établir avec les apprenants une liste des types d'écrits qui leur sont ou leur seront utiles dans le pays étranger ou dans leur pays et qu'ils souhaitent maîtriser. L'apprenant sera plus motivé en rédigeant des écrits qui ont du sens pour lui.
- **Utiliser les écrits littéraires :** utiliser les écrits littéraires pour imiter leurs structures narratives et descriptives mais aussi pour faire pratiquer le plaisir de l'écrit non fonctionnel, l'écrit intérieur et créatif, l'écrit pour soi.

3.4. Quelques stratégies pour enseigner la production écrite dans la classe de FLE

Nous pouvons proposer aux enseignants de suivre les démarches suivantes :

3.4.1. Au début

L'enseignant doit sensibiliser les apprenants à la production de courts messages résumés en une phrase simple dans des situations de communications précises de type "message postal". Mais il faudra progressivement passer de la phrase au texte et les sensibiliser à la façon dont nous devons structurer un texte écrit en examinant comment et pourquoi les idées exprimées s'organisent et se présentent de manière claire et logique.

3.4.1.1. Quelques règles de la rédaction d'un texte à respecter

« Il est important que les productions de nos apprenants respectent les trois règles d'or de la rédaction d'un texte »¹⁶, que nous allons résumer dans les points suivants :

- **La règle de progression** implique que l'apprenant devra apporter une information nouvelle pertinente à chaque phrase. Elle sous-entend le non répétition stricte.

Exemple : je m'appelle Ahmed, je suis né en 1995, j'étudie la langue française à l'Université du Soudan, faculté de pédagogie, j'ai 19 ans.

La dernière phrase n'apporte pas d'information nouvelle et pertinente puisque l'apprenant parle de son âge deux fois. Il s'agit ici d'une faute de répétition implicite.

- **La règle de l'isotopie** se résume par le terme logique : l'apprenant ne doit pas passer « du coq à l'âne », c'est-à-dire d'une idée à une autre sans transition ni aucune relation logique.

Exemple : Il fait beau aujourd'hui, elle est timide.

¹⁶ http://www.lb.refer.org/fle/cours/cours2_CE, consulté le 12 décembre 2014.

Il parle du temps pour directement enchaîner avec une caractéristique d'un personnage.

- **Les règles de cohérence et de cohésion sémantique.** Nous imaginons par exemple un étudiant qui adresse une lettre d'invitation écrite à Paris, pendant ses vacances, pour venir le voir le lendemain. Ce n'est pas cohérent sur le plan sémantique (= du sens).

3.4.2. Ensuite

L'enseignant peut organiser ses activités d'expression écrite en classe selon le déroulement suivant :

- Lire la consigne aux apprenants et ne pas hésiter à vérifier qu'elle a bien été comprise. De même, si du nouveau lexique s'y trouve, l'enseignant doit l'expliquer. Un recours à la langue maternelle, en l'occurrence l'arabe, est tout à fait possible lors des consignes.
- Expliquer aussi la situation de communication.
- Rappeler certaines caractéristiques du type de texte que les étudiants ont à produire (lettre, message, invitation, article...)
- Faire travailler les apprenants en groupe : ils chercheront des idées ensemble ou individuellement selon la difficulté. Noter des idées au tableau et les effacer au moment de la rédaction.
- La rédaction se fait individuellement en classe et non à la maison. Passer vers les apprenants en classe, lire silencieusement ce qu'ils écrivent, attirer leur attention sur certaines fautes en les soulignant au crayon de papier sans toutefois perturber les apprenants dans leur travail de rédaction.
- Souligner les fautes dans les copies chez vous en évitant de mettre une note. Le plus intéressant serait de repérer uniquement les fautes les

plus fréquentes dans les copies des apprenants en vue d'élaborer des exercices de remédiation pour chaque type de faute et pour qu'ils réussissent progressivement à produire des textes en respectant les règles de mise en texte.

3.5. Types d'activités en production écrite et principes de rédaction

Comme d'autres activités de l'enseignement / apprentissage du français langue étrangère, les activités de production écrite que nous avons animées dans nos classes sont diverses. Elles peuvent revêtir un nombre considérable de formes et certaines de ces activités s'accommodent mieux à un travail en commun dirigé par l'enseignant. De plus, certains types d'écrits s'accommodent mieux à certaines activités.

Selon Sinh (Op.cit : 19), « la typologie des textes est un outil théorique utile dans l'enseignement / apprentissage des productions écrites. Elle aide l'enseignant ainsi que l'apprenant à orienter la sélection des textes proposés à l'analyse convenable à chaque activité ».

Nous présenterons ici trois types de production écrite les plus représentatives dans l'enseignement / apprentissage des apprenants universitaires.

- **Résumé** : Résumer un texte, c'est composer un texte plus court qui contient l'essentiel du message de l'original. Il faut comprendre le texte et rédiger avec clarté et cohérence le résumé.
- **Correspondance par la lettre** : la lettre de correspondance privée ne suit aucune norme stricte : l'émetteur et le récepteur se connaissent bien, la communication peut s'établir d'une manière

libre et spontanée. Cependant, il faut toujours préciser le lieu et la date de la communication.

- **Argumentation** : argumenter, c'est présenter un raisonnement construit. L'élaboration d'une argumentation se fait en deux temps : la recherche des idées et leur mise en forme.

3.6. Types de savoir-faire dans la production écrite

Le savoir-faire est la connaissance des moyens qui permettent l'accomplissement d'une tâche. La production écrite, comme tâche, possède deux types de savoir-faire qui sont :

- Savoir orthographier (assurer le passage du code oral au code écrit, activité qui implique la connaissance du système graphique du français) ;
- Savoir rédiger (construire une phrase écrite, enchaîner des paragraphes, produire un texte cohérent). (Desmon, Op.cit : 55).

3.7. L'évaluation de la production écrite

L'évaluation de la production écrite a pour but premier de fournir à l'enseignant des informations pertinentes qui lui permettront de prendre des décisions pédagogiques en vue d'assurer la progression de l'apprentissage de l'apprenant.

L'évaluation est un outil (une aide) sur lequel l'apprenant pourra s'appuyer pour améliorer ses compétences et ses productions. Il ne s'agit plus de la simple correction d'une copie par l'enseignant mais d'une étape d'un apprentissage continu, centré sur les problèmes rencontrés afin de permettre à

l'apprenant de les surmonter. C'est également un outil pour l'enseignant lui-même car en définitive, l'évaluation porte aussi bien sur l'adéquation de l'enseignement avec son objectif que sur les procédures mises en place par l'apprenant.

3.7.1. Comment une production écrite est-elle évaluée ?

Selon Desmon (Op.cit : 56), il existe trois types d'évaluation qui correspondent à trois moments de l'apprentissage. Nous pouvons commencer par « l'évaluation initiale, qui se fait avant la formation proposée à l'apprenant, test de (niveau) de langue en fonction des acquis oraux et écrits ». En deuxième étape, nous avons l'évaluation en cours de formation, appelée "évaluation formative". « Elle est orientée vers une aide pédagogique immédiate auprès de l'apprenant. Elle a pour but d'informer l'apprenant sur le degré de réalisation de chacun des objectifs d'apprentissage. Ainsi, elle se situe au début, au cours ou à la fin d'une séquence d'apprentissage plus ou moins longue » (Lussier, 1992 :18). Et en dernier lieu, l'évaluation finale ou "sommativ" qui « est la fonction d'évaluation employée à la fin d'un cours, d'un cycle ou d'un programme d'études dans un but de classification, de certification, d'évaluation du progrès ou dans l'intention de vérifier l'efficacité d'un programme ou d'un cours » (Lussier, Op.cit :18).

3.7.2. Les procédures d'évaluation

Desmons (Op.cit :56) a proposé aux enseignants les procédures d'évaluation suivantes :

- Souligner les erreurs que l'apprenant devrait à ce moment de l'apprentissage pouvoir repérer et corriger de lui-même ;
- Corriger celles qui sont encore trop complexes pour lui ;

- Expliquer toutefois au bas de la page par des exemples illustrant la règle à acquérir.

3.7.3. Aspects considérés dans l'évaluation de l'écriture

Dans une situation d'enseignement des compétences de la production écrite, l'évaluation doit être cohérente avec l'expérience d'apprentissage de l'apprenant. Les quatre éléments mentionnés ci-dessous peuvent être évalués séparément mais c'est l'interaction entre les différents éléments qui permettra à l'apprenant de donner un sens à son texte. Nous allons résumer les aspects considérés dans l'évaluation de l'écriture selon Desmons (Op.cit : 57), dans les points suivants :

- **Le contenu** : le contenu du texte porte sur le choix et la pertinence des idées ou des informations à transmettre. Une attention spéciale est accordée aux détails qui viendront appuyer, préciser, développer ou illustrer ces idées et ces informations.
- **Le style** : le style, c'est l'utilisation de divers éléments linguistiques (exemple : synonymes, divers types de phrases) pour donner au texte une touche originale et personnelle afin de susciter et de maintenir l'intérêt du public cible. Ces éléments doivent respecter l'intention de communication.
- **L'organisation du texte** : il s'agit, pour l'apprenant, de faire ressortir clairement l'intention de communication par un agencement et un enchaînement logiques et pertinents des idées ou des informations. Les liens entre ces idées ou ces informations devraient préciser davantage son message.
- **Les règles de langue** : c'est la capacité qu'a l'apprenant d'employer correctement l'orthographe d'usage et grammaticale, la ponctuation, le

lexique et la syntaxe afin que le message à transmettre soit compris sans ambiguïté.

3.8. Comment corriger les productions écrites des apprenants

Les recherches sur la production écrite dans l'apprentissage des langues démontrent que plusieurs démarches correctives, didactiques et pédagogiques sont possibles face aux mauvaises formulations de l'apprenant. Tout d'abord, il faut dire aux apprenants, comme le montrent la plupart des chercheurs, qu'ils commettront normalement des erreurs à l'écrit et que les erreurs sont inévitables à tout moment dans l'apprentissage. Il est admis que c'est un fait naturel tout au long du processus d'apprentissage. Mais, ce qui est important, c'est d'accepter un avis bienveillant face aux erreurs.

C'est pourquoi, ni les enseignants ni les apprenants ne doivent penser négativement. « Au lieu de sanctionner l'erreur ou de l'éviter, il vaut mieux la placer au centre de la démarche pédagogique. À notre avis, comme elle constitue une étape primordiale dans l'acquisition des connaissances langagières, elle est nécessaire ». (Demirtas et Gumus, 2009 :133). Comment peut-on donc la corriger pour ne pas produire les mêmes erreurs à l'écrit ?

- Tout d'abord, au début d'une séance consacrée à la production écrite, il est important de faire un diagnostic des habiletés de chaque apprenant.
- C'est pourquoi, il est conseillé d'explicitier clairement le caractère instructif de l'erreur au sein de la classe, pour le professeur comme pour l'apprenant.
- Il est nécessaire de prendre en considération l'influence du code oral sur le texte écrit pour la langue française dont l'écriture de mots est

différente de la prononciation, en vue d'éviter toute influence néfaste de l'oral sur le code écrit (la langue écrite) et jusqu'à ce que les apprenants démontrent la maîtrise de la transposition du code écrit.

- Une fois que cette mise au point est faite, il est conseillé à l'enseignant de s'attaquer aux erreurs sans culpabiliser et intimider ses apprenants. Pour cela, en faisant une pratique systématique et personnalisée, il doit consacrer un temps suffisant à une phase de repérage, de formulation et d'explicitation des propres erreurs de l'apprenant.
- Donc, quand on est en évaluation formative, il vaudrait mieux former les apprenants à s'auto-corriger et à s'auto-évaluer.

En conclusion, nous sommes d'avis qu'il est nécessaire de définir un contrat explicite pour l'apprenant et, au sein de la classe, de veiller à la mise en place de stratégies permettant la vigilance progressive et la responsabilité des apprenants pour pouvoir supprimer les erreurs.

3.8.1. Quand corriger ?

À ce propos, en 1979, Hendrickson (cité par Demirtas et Gumus, Op.cit : 133) propose une hiérarchie qui, basée sur le niveau de compétence de l'apprenant, aide l'enseignant à orienter le choix des erreurs à corriger en général. En ce qui concerne le processus de la correction d'erreurs, Hendrickson suggère une correction selon trois niveaux de compétences :

- Au niveau élémentaire (pour nous, il correspond aux niveaux A1 et A2 selon le CECRL¹⁷), la correction devrait porter seulement sur les erreurs qui nuisent ou empêchent la communication à l'écrit.
- Au niveau intermédiaire (pour nous, il s'accorde aux niveaux B1 selon le CECRL), l'objectif de la correction d'erreurs devrait être les déviations les plus fréquentes.
- Au niveau avancé (pour nous, il se rapporte aux niveaux B2 selon le CECRL), les efforts devraient plutôt porter sur les erreurs irritantes qui influencent négativement l'intelligibilité du message.

Les propositions d'Hendrickson démontrent qu'il existe différentes possibilités d'évaluation des connaissances pour l'apprenant et l'enseignant selon la situation, le contexte et le moment de l'apprentissage (au début, pendant et à la fin du parcours d'apprentissage).

3.9. Stratégies de remédiation

Maintenant que nous savons comment et quand corriger les productions écrites de nos apprenants, nous devons à présent savoir la meilleure stratégie de remédiation. Nous allons évoquer brièvement quelques étapes proposées par Demirtas et Gumus (Op.cit : 134) :

- Tout d'abord, il est nécessaire de faire des hypothèses sur la cause des erreurs d'apprenants afin de pouvoir clairement identifier leurs natures.

¹⁷ Abréviation : Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues, il est le fruit de plusieurs années de recherche linguistique menée par des experts des Etats membres du Conseil de l'Europe.

- Il faut interroger l'apprenant pour pouvoir éveiller chez lui la prise de conscience d'une structure de règle inadéquate dans un contexte donné.
- Il est souhaitable que les fautes et les erreurs d'apprenants soient corrigées immédiatement par l'enseignant en classe.
- Pour ce faire, l'enseignant doit systématiquement mettre en place une correction mutuelle pour que les apprenants parviennent à une égale maîtrise de la langue cible en production écrite.
- En fonction des objectifs de l'exercice et quand c'est nécessaire, les erreurs devraient non seulement être corrigées mais aussi analysées et expliquées.
- Les erreurs, qui sont juste des lapsus, devraient être acceptées comme « langue transitoire » et ignorées mais il faut faire plus d'efforts pour faire disparaître et/ou supprimer les erreurs systématiques en utilisant certaines stratégies de réécriture telles qu'ajouter, remplacer, supprimer et déplacer. Il vaut donc mieux inciter et former les apprenants à s'auto-évaluer et s'auto-corriger.
- Il est admis que les possibilités pour supprimer les erreurs à l'écrit sont nombreuses. Il faut donc chercher à tout prix un temps opportun pour l'analyse et l'interprétation mutuelles des erreurs qui aideront les apprenants à être plus habiles à corriger et à supprimer leurs erreurs.

3.10. Conclusion

Pour conclure, dans ce chapitre nous avons exposé les phases de l'enseignement de la production écrite de la méthode traditionnelle jusqu'à la méthode communicative, laquelle un de ses objectifs est d'apprendre à communiquer dans des situations de la vie quotidienne. Nous avons trouvé que cette méthode a donné l'expression écrite une place importante car elle répond aux besoins de notre société, basée sur des échanges d'information. Nous avons aussi identifié les spécificités de l'écrit lesquelles sont représentés dans l'absence d'un face-à-face, la situation du scripteur, l'angoisse de la page blanche, le transfert de compétences et l'immaturation dans l'écriture. En outre, nous avons présenté les trois phases des opérations mentales de la production écrite, en expliquant les opérations de « haut niveau » qui concernent la compétence discursive, ainsi, les opérations de « bas niveau » qui concernent la compétence linguistique. Nous avons proposé aux enseignants des démarches, des stratégies et des conseils à suivre en classe lors d'une séquence de production écrite. Enfin, nous n'avons pas oublié de présenter l'évaluation de la production écrite, ainsi les stratégies de la remédiation, ce qui a nous conduit à aborder le sujet du concept de l'erreur dans l'enseignement/ apprentissage.

CHAPITRE IV

Le concept de l'erreur dans l'enseignement / apprentissage

4.0. Introduction

Depuis quelque temps, surtout avec l'apparition de l'approche communicative, la didactique des langues a revalorisé la capacité d'écriture. Elle reconnaît non seulement son importance mais aussi la valeur formative de l'écrit. Selon l'idée répandue dans la didactique des langues étrangères, ce qui est important, c'est la transmission du message. C'est pourquoi, contrairement à l'oral où le message peut être transmis par un seul mot, des gestes ou des mimiques, à l'écrit, il est essentiel de construire des phrases logiques et grammaticalement correctes pour que le message puisse être transmis. Cette situation nécessite l'analyse des erreurs commises dans les productions écrites d'étudiants afin d'y remédier car ces erreurs constituent un grand obstacle pour la transmission mais aussi pour la compréhension du message à l'écrit.

Comme nous le savons, s'exprimer à l'écrit dans une langue autre que la langue première (surtout en français langue étrangère (FLE), la deuxième langue étrangère au Soudan) n'est pas une tâche facile pour l'apprenant universitaire soudanais. Bien qu'il sache déjà le faire dans sa langue première, il se voit souvent confronté à de gros problèmes qui deviennent un cauchemar pour lui. Dans ce chapitre, nous aborderons quelques définitions du terme erreur, les types d'erreurs, leurs sources. Puis, nous distinguerons la faute de l'erreur. Enfin, nous n'oublierons pas de mentionner la procédure de la pédagogie de l'erreur.

4.1. Définition de l'erreur

Selon Cornaire et Raymond (Op.cit :86), « à l'heure actuelle , il ne semble pas y avoir vraiment de consensus sur la définition de ce que l'on appelle un texte bien écrit, que ce soit en langue première ou en langue seconde ».

Au sens étymologique, le terme « erreur » qui vient du verbe latin error de errare, est considéré selon le dictionnaire Robert (Op.cit : 684) comme « *un acte de l'esprit qui tient pour vrai ce qui est faux et inversement ; jugements, faits psychiques qui en résultent* ». Le dictionnaire Larousse (2002 : 668) définit l'erreur comme une « *action faite mal à propos, inconsidérée, regrettable* ». Il est possible de constater qu'à l'origine, les erreurs ont été définies d'après Cuq (2003 : 86) comme un « *écart par rapport à la représentation d'un fonctionnement normé* ».

En didactique des langues étrangères, selon Leray (Op.cit: 120), les erreurs « *relèvent d'une méconnaissance de la règle de fonctionnement (par exemple : accorder le pluriel de "cheval" en chevaux lorsqu'on ignore qu'il s'agit d'un pluriel irrégulier)* ». Donc, nous pouvons constater que l'erreur est un phénomène naturel dans l'apprentissage. Le stade d'apprentissage ne passe pas sans que les apprenants commettent des erreurs. Ce point de vue est compatible avec le rapport de Perdue (s.d :12) qui révèle que « *si l'apprentissage d'une langue étrangère est une activité cognitive à faire et à vérifier des hypothèses sur des structures de la langue cible, l'apprenant fera obligatoirement des erreurs* ».

Il serait intéressant de voir aussi ce qui a été abordé par Cuq (Op.cit. : 86) qui définit l'erreur comme un « *écart par rapport à la représentation d'un fonctionnement normé* ».

Ainsi, il apparaît que le concept d'erreur en apprentissage d'une langue étrangère est en général relié aux notions d'ignorance de la norme linguistique en usage. Nous constatons que le processus d'écriture et ce qui est nécessaire pour construire des phrases et des paragraphes dépendent principalement de la connaissance des règles d'usage linguistique. Ici, nous trouvons qu'il est important de connaître la structure de la langue pour que l'apprenant comprenne mais soit également compris des autres.

D'autre part, nous avons trouvé que la notion d'erreur est délicate à définir pour certains didacticiens comme Porquier et Frauenfelder (1980: 36) qui soutiennent même qu'il est impossible d'en donner une définition absolue :

« L'erreur peut être définie par rapport à la langue cible (point de vue 1), soit par rapport à l'exposition (point de vue 2), même par rapport au système intermédiaire de l'apprenant (point de vue 3). On ne peut véritablement parler d'erreur. On voit alors qu'il est impossible de donner de l'erreur une définition absolue. Ici comme en linguistique, c'est le point de vue qui définit l'objet ».

Au final, nous pouvons proposer comme définition de l'erreur qu'elle n'est pas un stigmate de l'échec mais qu'elle est considérée comme un indice transitoire d'un stade particulier du trajet de l'apprentissage, autrement dit, comme un écart ou une déviation par rapport à une norme.

4.2 Erreur ou faute

Dans le langage courant, la faute et l'erreur sont à peu près considérées comme synonymes. Or, nous pouvons nous demander s'il existe une distinction entre l'erreur et la faute dans le domaine de la didactique des langues. Pour cela, nous allons d'abord définir le terme « faute ».

4.2.1 Définition de la faute

Étymologiquement issu du mot latin fallita de « fallere = tromper », la faute selon le dictionnaire Ropert (Op.cit : 763), est considérée comme « le fait de manquer, d'être en moins, erreur choquante, grossière, commise par ignorance ». Puis, selon le dictionnaire Larousse (Op.cit : 420), la faute est « le manquement au devoir, à la morale, aux règles d'une science, d'un art, etc. ».

Le dictionnaire de didactique des langues de Cuq (Op.cit : 101) définit plutôt la faute ainsi :

« Au plan des méthodologies d'enseignement, la faute a été successivement conçue comme une injure au bon usage (approches traditionnelles) comme une « mauvaise herbe à extirper », une atteinte au système de la langue et une carence (méthodes audiovisuelles de perspective behavioriste) ou comme l'indice d'une dynamique d'appropriation de la langue étrangère (approches communicatives, analyses d'erreurs), cette dernière position méthodologique relève d'une conception constructiviste et cognitiviste de l'interlangue ».

En didactique des langues étrangères, Larruy (Op.cit : 120) a dit que les fautes correspondent à « des erreurs de type lapsus, inattention / fatigue

que l'apprenant peut corriger (oubli des marques de pluriel alors que le mécanisme est maîtrisé) ».

4.2.2 Distinguer l'erreur de la faute

Nous établirons notre argument distinctif pour ces deux termes sur la théorie chomskyenne de la distinction entre compétence et performance. Mais qu'est-ce que la compétence ? Ce terme recouvre les savoirs et les capacités que l'on détient sur le plan théorique, vis-à-vis d'un objet, Selon Dubois (Op.cit : 100) :

« La compétence est le système de règles intériorisées par les sujets parlants et constituant leur savoir linguistique grâce auquel ils sont capables de prononcer ou de comprendre un nombre infini de phrases inédites. La compétence d'un sujet parlant français explique la possibilité qu'il a de construire, de reconnaître et de comprendre les phrases grammaticales, d'interpréter les phrases ambiguës, de produire des phrases nouvelles. Cette intériorisation de la grammaire rend compte aussi de l'intuition ».

À partir de cette définition, il est clair que la compétence compose l'ensemble des connaissances stockées dans la mémoire (par exemple : lorsque nous reconnaissons un panneau à l'entrée d'une bibliothèque, d'un hôpital, d'une salle de lecture, etc.). Avec une image représentant un téléphone portable et une ligne au milieu, nous savons bien en tant qu'adulte que cela signifie qu'il faut couper le son du téléphone portable. Donc, nous avons une certaine connaissance relative à une règle prescrite.

En ce qui concerne la performance, il s'agit de la réalisation concrète d'un fait ou d'une compétence. Dubois (Op.cit. : 354) aborde la définition suivante de la performance :

« La performance est la manifestation de la compétence des sujets parlants dans leurs multiples actes de parole. La performance dépend de la compétence (le système de règles) du sujet psychologique, de la situation de communication ; elle dépend, en effet, de facteurs très divers, comme la mémoire, l'attention, le contexte social, les relations psychosociales entre le locuteur et l'interlocuteur, l'affectivité des participants à la communication, etc. ».

L'action d'éteindre le son du téléphone portable est donc la réalisation d'une connaissance que nous avons d'une règle sociale. Cette réalisation s'appelle la performance.

La faute relève de la performance et l'apprenant peut en prendre immédiatement conscience. Autrement dit, les fautes correspondent à des erreurs de type lapsus, inattention, fatigue que l'apprenant peut lui-même corriger (par exemple : l'oubli des marques de pluriel alors même que le mécanisme est appris et maîtrisé). En effet, l'apprenant connaît et maîtrise la structure mais à cause de différents facteurs comme le stress, le manque de confiance en soi etc., il n'arrive pas à utiliser la forme attendue. Selon Besse et Porquier (1991: 209) *« Il s'agit des erreurs d'inattentions passagères, d'oublis, de "lapsus" dues à des distractions, à la fatigue ou au stress survenant lors des épreuves aboutissant à une perturbation dans l'application d'une règle pourtant connue »*. Dans ces conditions, dès que l'apprenant se retrouve dans une situation confortable, il devient capable de relever ses fautes et de les remplacer par la forme correcte.

En revanche, Besse et Porquier (Op.Cit.: 209) ont dit que l'erreur relève de la compétence. « Il s'agit des erreurs que l'apprenant ne peut pas corriger. L'apprenant en commet non pas à cause d'une inaptitude mais à cause de son niveau de connaissance de la langue étrangère étudiée à un moment donné ». C'est donc une déformation systématique qui vient de la méconnaissance ou d'une connaissance instable, pas encore stockée dans la mémoire (par exemple : accorder le pluriel de "cheval" lorsque l'apprenant ignore qu'il s'agit d'un pluriel irrégulier). Dans ce cas, l'apprenant ne peut ni relever son erreur ni la corriger. En effet, les erreurs de compétence suivent certaines règles qui peuvent être décrites en termes systématiques. Mais nous ne pouvons pas inclure les erreurs de performance dans un système car c'est le résultat d'effets psychologiques et souvent, elles ne sont pas explicables par la linguistique.

Cuq (Op.cit. : 101) partage cette explication en précisant que « le terme de faute, en partie en raison de sa charge connotative, a laissé place à celui d'erreur. On distingue ordinairement les erreurs de compétence (récurrentes et non susceptibles d'autocorrection) et les erreurs de performance (occasionnelles, non répétitives et présentes à la conscience du lecteur) ».

4.3. Différents types d'erreurs dans la production écrite

En général, il existe cinq types d'erreurs dans la didactique des langues étrangères. Selon Tagliante (2006: 152), « ce sont les erreurs de type linguistique, phonétique, socioculturel, discursif et stratégique ».

Lors de l'évaluation d'une production écrite, nous préférons plutôt nous concentrer sur les principales erreurs. À ce propos, il est possible de dire qu'il

existe deux types d'erreurs courantes chez les apprenants : les erreurs de contenu et les erreurs de forme.

4.3.1 Erreurs de contenu

D'après l'explication de Charnet et Robin-Nipi (1997: 95) :

« Quand l'apprenant lit la consigne (le sujet) à rédiger, l'idéal serait qu'elle soit bien comprise par l'apprenant. Sinon, son texte sera mal cadré, totalement ou partiellement hors-sujet. Une fois que l'apprenant a compris le sujet, il doit respecter la consigne. Il est évident que lors de la production écrite, un certain nombre de mots sont imposés à l'apprenant et on lui accorde une marge de 10 % en plus ou en moins ».

C'est-à-dire que pour un texte d'essai à rédiger en 400 mots, la marge permettra à l'apprenant d'utiliser soit 360 mots (10 % en moins), soit 440 mots (10 % en plus). Une autre consigne souvent négligée est le type de texte. L'apprenant doit respecter le type de texte. Il n'a pas le droit d'écrire un texte narratif à la place d'un texte descriptif ou informatif ni d'écrire une lettre qui prend la forme d'un récit. Au moment de la rédaction, il lui est toujours conseillé de rédiger un texte d'une façon structurée et cohérente. La construction d'un plan (introduction, développement et conclusion), la transition entre les idées (cohésion) mais aussi entre les paragraphes (cohérence), pour assurer la cohérence textuelle, deviennent ainsi indispensables. Pour ce faire, l'apprenant est obligé d'utiliser les mots outils (articulateurs logiques) afin d'éviter l'inorganisation qui empêche une bonne articulation du texte. En résumé, il faut que l'apprenant respecte le genre du texte.

Le pire serait que les apprenants commettent dans une même phrase des erreurs de contenu accompagnées d'erreurs linguistiques qui constituent les erreurs de formes.

4.3.2 Erreurs de formes

Il s'agit des erreurs linguistiques, syntaxiques, lexicales, morphologiques et orthographiques (par exemple : l'emploi des temps de verbes, l'orthographe déficiente, la ponctuation, l'ordre des mots qui n'est pas respecté, le manque de vocabulaire, etc.). Demirtas (2008 : 181) affirme qu'il est possible d'étudier les erreurs de forme à l'écrit en trois catégories :

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

Signalons que ce classement d'erreurs à l'écrit privilégie la cohérence et la cohésion textuelle qui sont prioritaires pour l'acquisition d'une compétence textuelle. En cas de non-respect des consignes d'essais, toutes ces erreurs constituent un grand obstacle en production écrite pour que le message puisse être transmis complètement d'une façon claire et compréhensible. Elles nuisent également à la qualité du texte produit par

l'apprenant. Il est même possible de dire que le nombre élevé d'erreurs décourage l'apprenant et provoque une démotivation chez lui.

4.4. Les sources des erreurs

Dans une étude effectuée par Aghaeilindi (2013 : 29) qui a mis en lumière la pédagogie des erreurs en production écrite, le chercheur a mentionné que

« Jain (1975), Selinker (1980), Richards (1980), Corder (1981) et Norrish (1983) sont des linguistes qui se sont penchés vers la question des sources des erreurs dans l'apprentissage des langues étrangères. Pour eux, les sources principales d'erreur sont plurielles et elles ne concernent pas que l'interlangue. Elles prendraient racine dans l'interférence de la langue première par la formation d'habitudes, la traduction mot à mot, des stratégies de communication ».

4.4.1. La traduction mot à mot

Il y a une différence entre l'interférence de la langue première et la traduction mot à mot. L'interférence de la langue première et la formation des habitudes langagières sont des phénomènes inconscients alors que la traduction mot à mot est une activité consciente ou une stratégie volontaire. Ainsi, la plupart du temps, lorsque l'apprenant communique dans une langue étrangère, il produit un énoncé traduisant mot à mot un énoncé de la langue première en langue cible. La structure qu'il utilise existe dans la langue source mais ce n'est pas une structure de la langue cible (par exemple, l'utilisation fautive des propositions en langue arabe). Nous utilisons la proposition sur avec le verbe (parler) mais en français, nous utilisons la proposition de.

4.4.2. Des stratégies de communication

Suso (s.d: 3) a défini la stratégie de communication comme « une façon d'exprimer une signification dans une L2 ou une langue étrangère de la part d'un apprenant qui possède une maîtrise limitée de la langue. Dans ses tentatives de communication, l'apprenant doit ainsi pallier les lacunes de ses connaissances de grammaire ou de vocabulaire ». Les stratégies de communication peuvent entraîner des énoncés erronés. Certains de ces énoncés, sans être grammaticalement conformes, sont compréhensibles. De ce fait, les apprenants vont ignorer leurs erreurs lorsque l'objectif de communication est atteint (par exemple : les difficultés que rencontrent les apprenants arabophones avec l'utilisation de la forme du vouvoiement et du tutoiement à cause de l'absence de ces deux formes dans la langue arabe).

4.4.3. La généralisation abusive des règles

Nous considérons ainsi l'utilisation d'une règle à des situations ayant certaines caractéristiques communes avec le bon usage, mais dont l'emploi reste inadéquat. Dans ce cas, l'apprenant crée lui-même ses propres structures de la langue cible. En effet, Suso (Ibid. :4) mentionne que l'apprenant, après avoir appris quelques règles de la langue cible, les généralise à d'autres règles qui ont des caractéristiques communes. Il crée même ses propres règles de la langue en cours d'apprentissage.

Aghaeilindi (Op.cit.P : 42) subdivise cette généralisation abusive des règles de la langue cible en quatre types :

- Appliquer incorrectement des règles déjà apprises à des règles nouvelles en créant un énoncé qui ne correspond pas à la langue cible. Ce type d'erreurs apparaît clairement quand les apprenants

utilisent la règle de la négation. Ils sont habitués à utiliser un seul élément de négation (ne – pas) dans tous les cas de négation.

- Diminuer la superfluité des éléments qui sont jugés inutiles chez l'apprenant. Celui-ci se trompe en croyant que les éléments existant dans un énoncé sont suffisants pour communiquer (exemple : l'ignorance des indicateurs du temps).

Ignorer les limitations des règles en appliquant des règles ou des structures dans des contextes où elles ne s'appliquent pas. Nous considérons cela comme une analogie abusive comme dans le cas de la structure de certains verbes ayant une signification proche (exemple : La généralisation abusive de la règle des pluriels à l'ensemble des noms : l'apprenant met un "s" aux noms au pluriel qui se terminent par -eau, -au des *bateaus*, des *tuyaus* et -eu des *cheveus* alors que ces noms prennent un "x" au pluriel à part quelques exceptions).

Vu son expérience limitée, l'apprenant ne connaît pas toutes les règles ou toutes les structures de la langue cible. De fait, lorsqu'il doit employer une structure ou un mot qu'il maîtrise mal, il risque d'utiliser une règle apprise dans un autre contexte en la simplifiant et en l'appliquant là où elle ne convient pas. C'est le cas par exemple du genre des noms en français qui se terminent par un -e et au féminin. Les apprenants simplifient la règle en mettant un -e au déterminant qui accompagne un nom se terminant par un e : [une disque], [une arbre]. À l'inverse, ils n'en mettent pas lorsqu'il n'y en a pas : [un photo], [un moto].

4.4.4. L'interférence de la langue première dans la formation d'habitudes

Selon Aghaeilindi (Op.cit. : 40),

« Lado ¹⁸ postule que la langue première influence énormément l'apprentissage des langues étrangères. Si les apprenants ne savent pas maîtriser les interférences, ce processus spontané les amène à des déviances linguistiques et culturelles. Comme on le constate, surtout dans les premiers moments de l'apprentissage d'une langue étrangère, les individus laissent apparaître inconsciemment dans leurs discours des propriétés du système langagier maternel : les formes, le sens ainsi que leur culture ».

Par conséquent, vu que l'apprentissage d'une langue peut être conçu comme une formation d'habitudes, celle-ci peut être la source des erreurs comme le pensent certains psycholinguistes comme Selinker¹⁹. Les habitudes mises en place joueraient alors un rôle dans l'apprentissage d'une seconde langue. Lorsqu'on apprend une nouvelle langue, on commence à former de nouvelles habitudes et d'anciennes habitudes peuvent se transférer aux nouvelles. Une habitude acquise, celle de la langue source, pourra modifier la formation d'une nouvelle habitude en langue étrangère. Dans ce cas, la langue première est une cause importante d'erreurs qui peuvent apparaître à différents niveaux :

- Au niveau morphosyntaxique ou grammatical, l'apprenant emploie la structure de la langue source avec laquelle il a l'habitude de parler et l'applique à la langue cible (par exemple : quand un apprenant

¹⁸ Robert LADO (1915 – 1995) est un linguiste américain spécialisé dans l'analyse contrastive des langues modernes.

¹⁹ Larry SELINKER, linguiste américain, ayant contribué à fonder le domaine de l'acquisition des langues étrangères. Il a été directeur de l'institut de langue anglaise à Michigan.

arabophone mentionne une chose ou un nom indéfini, il n'utilise aucun article comme c'est le cas dans la langue arabe).

- Au niveau phonétique, dans le cas où les sons de la langue cible n'appartiennent pas à la langue source, les étudiants simplifient la prononciation en supprimant le son auquel ils ne sont pas habitués et le remplacent par celui qui est le plus proche existant dans la langue source. Ces types d'erreurs sont très fréquents chez les apprenants en première année. Quelquefois, ce problème s'éloigne jusqu'à des niveaux d'étude avancés (par exemple : dans la langue arabe, nous prononçons la dernière lettre du mot et c'est aussi la même chose dans la première langue étrangère au Soudan, l'anglais. L'apprenant prononce la lettre (s) dans la proposition dans, il dit : [dãns] comme lors de la prononciation du mot dance.
- Au niveau sémantique, nous pouvons prendre pour exemple le cas des mots paronymes ou homonymes.

Selon notre observation personnelle de production écrite de nos apprenants, nous trouvons que ce dernier type de sources d'erreurs est condamné – mais pas l'unique. Nous pouvons l'analyser par une approche disciplinaire appelée "la linguistique contrastive". Nous allons alors présenter cette discipline dans les lignes qui suivent.

4.5. Définition de linguistique contrastive

Nous trouvons que la relation entre un apprentissage antérieur et un apprentissage nouveau, entre un savoir-faire acquis et un savoir-faire à acquérir, justifie le recours à une analyse contrastive. Celle-ci se base sur une description scientifique (proposée par la linguistique structurale et la linguistique comparée) de la langue à apprendre, comparée avec une

description parallèle de la langue première de l'apprenant. Il circule dans le site internet Wikipédia²⁰ la définition suivante :

« La linguistique contrastive est née vers les années cinquante en réaction aux lacunes enregistrées dans l'enseignement des langues étrangères. Des chercheurs et des linguistes (Fries, Lado, Politzer, Ferguson, Stockwell, Carol, etc.) ont essayé de voir la meilleure manière de remédier à ces lacunes. Au départ, les études n'ont pas intéressé les spécialistes mais elles semblaient apporter des solutions nouvelles à "un des principaux obstacles à l'apprentissage d'une langue étrangère, l'interférence causée par la différence de structures entre la langue première de l'apprenant et la langue étrangère".

La linguistique contrastive (ou différentielle), définie par Galisson et Coste (1976 :126), est

« la branche de la linguistique dite appliquée qui s'est surtout développée aux Etats-Unis à partir des années 1950 et dont les ambitions de départ étaient la comparaison "terme à terme, rigoureuse et systématique" de deux langues, à tous les niveaux (phonologique, morphosyntaxique et éventuellement sémantique), pour mettre en évidence leurs différences et permettre ainsi, dans un second temps (la linguistique contrastive ne se substitue pas à la didactique des langues), l'élaboration de méthodes d'enseignement mieux appropriées aux difficultés spécifiques que rencontre une population scolaire d'une langue étrangère ».

Selon Dubois (Op.cit. : 119),

« La grammaire contrastive est la grammaire par laquelle on compare les grammaires descriptives de deux langues. Elle a pour objectif

²⁰ http://fr.wikipedia.org/wiki/Linguistique_contrastive. Consulté le 09 octobre 2014.

de mettre en parallèle les schèmes possibles dans une langue pour tout ensemble donné de schèmes de l'autre langue. La mise en évidence des différences permet de prédire avec une certaine exactitude quelles parties de la structure de la langue cible présenteront des difficultés et d'élaborer les méthodes pédagogiques les mieux adaptées ».

Ainsi, la linguistique contrastive est considérée comme une branche de la linguistique appliquée qui travaille sur la comparaison des micro-systèmes de deux langues (ou éventuellement de plusieurs) afin de faciliter leur enseignement et leur apprentissage.

Il existe plusieurs disciplines linguistiques qui comparent les langues. Dans ce qui suit, nous allons brièvement présenter ces disciplines, ce qui nous permettra de mieux identifier la linguistique comparative.

4.5.1. Linguistique comparée historique

La linguistique comparée est une branche classique de la linguistique qui propose une approche diachronique. D'après le site Wikipédia²¹ la linguistique, couramment appelée « grammaire comparée », remonte au 19^e siècle. Suivant Sörös (2008 : 23),

« Elle confronte le plus souvent des mots mais aussi des structures grammaticales de deux ou plusieurs langues. On pose l'hypothèse que les mots (ou éléments) comparés qui se ressemblent (par exemple : anglais mother, allemand mutter, ou bien français fait, roumain fapt, italien fatto) remontent à une forme unique qui a évolué de deux ou plusieurs manières différentes. Le résultat des recherches comparatives permet d'établir des

²¹ Ibid. http://fr.wikipedia.org/wiki/Linguistique_contrastive , consulté le 09 octobre 2014.

liens de parenté entre les langues puis de les regrouper en "familles de langues". On peut profiter de ces résultats dans les analyses contrastives : en principe, entre deux langues appartenant à la même famille génétique, on peut s'attendre à plus de ressemblances qu'entre deux langues sans aucune parenté ».

4.5.1.1. La différence entre la linguistique contrastive et la linguistique comparée

L'analyse contrastive se distingue de la linguistique comparée dans la mesure où elle compare les éléments de deux langues en insistant sur les différences plutôt que sur les ressemblances. Elle a été développée dans une optique d'application à l'enseignement des langues. Par contre, la linguistique comparée est une approche plus fondamentale, plus théorique. Selon Sörös (Op.cit.: 1)

« Ainsi se différencie-t-elle de la linguistique comparée qui est une branche de la linguistique qui s'attache à comparer les structures de deux ou plusieurs langues, apparentées ou non. C'est une technique utilisée pour démontrer la relation génétique entre certaines langues. Elle essaye de prouver que deux ou plusieurs langues sont descendantes d'une seule proto-langue par la comparaison d'une liste de termes. À travers des régulières correspondances de sons établis et des séquences régulières de sons, la proto-langue peut être reconstruite à partir des langues descentes. Aussi, les conclusions des recherches en linguistique contrastive peuvent avoir des applications dans l'enseignement des langues ou la traduction ».

4.5.2. La typologie des langues

C'est une discipline qui est en relation étroite avec la linguistique contrastive. D'après Sörös (Ibid. : 1), « la typologie des langues se propose d'étudier les langues du monde dans leur ensemble pour mettre en évidence

les propriétés du langage humain, à savoir les traits universaux et les ressemblances qui peuvent être regroupés en types ».

4.5.2.1. La différence entre typologie et linguistique contrastive

Dans son livre "Typologie et linguistique contrastive", Sörös (Ibid. : 3) a expliqué la différence entre ces deux disciplines en indiquant que

« La première différence fondamentale entre typologie et linguistique contrastive est que la typologie s'intéresse, par le biais d'échantillons représentatifs, à toutes les langues du monde alors que la linguistique contrastive confronte deux langues ou quelques-unes selon le choix du linguiste. L'autre différence est que la linguistique contrastive est considérée comme une discipline de linguistique appliquée, c'est-à-dire que ses résultats sont censés soutenir directement la didactique des langues alors que la typologie, par sa plus grande envergure, peut être rapprochée à la linguistique dite générale ».

4.5.3. Les objectifs de la linguistique contrastive

Les objectifs de la linguistique contrastive se résument en quatre points essentiels²²:

- Faciliter le passage d'une langue à une autre.
- Faire une comparaison terme à terme rigoureuse et systématique de deux langues et surtout de leurs différences structurelles.
- Permettre de relever le degré de difficulté de l'apprentissage de la langue cible.
- Voir d'où proviennent les erreurs commises par les apprenants de la langue d'origine en question.

²² Ibid. http://fr.wikipedia.org/wiki/Linguistique_contrastive consulté le 09 octobre 2014.

4.5.4. Bases et principes de l'analyse contrastive

Au gré de Lado (2008 :20),

« À l'origine, l'idée principale derrière l'analyse contrastive était qu'une étude comparative et contrastive de L1 et L2 devait révéler exactement quels problèmes les apprenants d'une même L1 auraient à l'apprentissage de L2. En bref, on suppose que les aspects par lesquels les langues sont différentes vont provoquer le plus de problèmes à l'apprentissage et nécessiteront une emphase particulière dans l'enseignement alors qu'il ne serait pas nécessaire d'enseigner des schémas similaires ».

Besse et Porquier (Op.cit. : 201) ont cité les principes de l'analyse contrastive selon Lado qui a donc préconisé ici l'élaboration de description contrastive à finalité pédagogique. Son hypothèse (ce que l'on a appelé l'hypothèse « forte » de l'analyse contrastive) se réfère de façon plus ou moins explicite mais néanmoins claire à une théorie de l'interférence selon laquelle :

- Les individus tendent à transférer dans la langue étrangère, en production et en réception, les caractéristiques formelles et sémantiques de leur langue maternelle.
- Ce qui est similaire est facilement transféré donc facile à apprendre. Ce qui est différent donne lieu à un transfert négatif ou interférence et donc à des erreurs, à des manifestations des difficultés d'apprentissage.

Aussi, le dictionnaire de didactique des langues de Galisson et Coste (Op.cit. : 126) a abordé les principes suivants :

- L'analyse contrastive n'a pratiquement rien hérité de la grammaire comparée du XIX^e siècle et n'est ni classificatoire ni philologique ni historique. Elle suit la linguistique descriptive sans se substituer à elle et les comparaisons qu'elle entreprend, si nous exceptons les études sociolinguistiques sur des situations de bilinguisme ou de plurilinguisme, sont arbitraires du point de vue de la recherche fondamentale. En effet, il n'y a pas de raison scientifique particulière de comparer le thaï et l'anglais ou le français et le wolof sinon pour mieux enseigner l'anglais aux Thaïlandais ou le français aux écoliers de Dakar. Les études contrastives font donc partie de la linguistique dite appliquée.
- La linguistique contrastive suppose au départ que les langues sont différentes mais que la théorie du langage est une et qu'elle est en outre suffisamment au point pour en permettre non seulement la description mais aussi la comparaison : cela implique que, malgré l'accent mis sur la diversité des langues, nous disposons d'un instrument théorique et métalinguistique assez général et assez unitaire pour rendre comparable des objets différents.
- Cette linguistique contrastive, appelée aussi linguistique différentielle, suppose au départ que l'étude d'une langue étrangère ou seconde (L2) ne pose pas les mêmes problèmes que l'apprentissage de la langue première(L1). C'est là une hypothèse psycholinguistique fondamentale. Que l'origine de cette différence se recherche dans le fait même d'une compétence linguistique préalable en L1 ou dans les artefacts d'une situation d'enseignement, cela n'a guère d'importance ici. C'est de toute façon pour répondre aux besoins d'une pédagogie

spécifique et différenciée des langues étrangères que les recherches contrastives ont été entreprises.

- Nous remarquerons enfin que la linguistique contrastive est assez étroitement liée à des hypothèses psychopédagogiques sur la nature et le rôle des erreurs dans l'apprentissage. Son objectif est de prévoir, de décrire et d'expliquer les erreurs et les difficultés dues à l'influence de L1 qui font, par exemple, qu'un apprenant arabe dira : « la soleil » parce qu'il est féminin dans la langue arabe. La linguistique contrastive se propose de prédire l'ensemble des erreurs de ce type, soit pour les prévenir, soit pour les corriger.

En général, les indications qui apportent les erreurs sont destinées aux professeurs et aux auteurs de manuels ou d'exercices plutôt qu'aux apprenants. Par conséquent, la linguistique contrastive simple concerne davantage l'enseignement que l'apprentissage, soit qu'elle ambitionne d'établir une programmation de L2, soit qu'elle se limite à armer le professeur d'un arsenal d'exercices correctifs.

4.5.5. Linguistique contrastive et didactique des langues

Même si depuis longtemps la linguistique contrastive n'occupe plus une place centrale en didactique des langues, malgré ses limites, elle a ses propres applications et reste toujours un outil précieux pour établir le degré de différence et de ressemblance entre deux ou plusieurs langues.

Besse et Porquier (Op.cit. : 216) ont mentionné que Fries²³ pense que les erreurs présentes en langue seconde seraient inhérentes à la langue maternelle. Il souligne que les matériaux pédagogiques les plus efficaces sont ceux qui sont basés sur une description scientifique de la langue à apprendre, comparée avec une description de la langue première de l'apprenant. Cette idée a trouvé sa place dans certains travaux de l'école de Prague et a été développée par Lado. C'est ainsi que celui-ci insiste sur l'idée de la comparaison des structures phonologiques, syntaxiques et lexicosémantiques de la langue source et de la langue cible. D'après Besse et Porquier (Op.cit. : 216) « la comparaison de chaque structure langagière (pattern) dans les deux systèmes linguistiques permet de découvrir tous les problèmes d'apprentissage ». Il postule donc que, dans une certaine mesure, l'acquisition d'une langue étrangère dépend des structures linguistiques de la langue maternelle.

Il en est de même pour Besse et Porquier (Ibid. : 200) qui vont même au-delà des autres linguistes lorsqu'ils énoncent que « ce qui existe déjà, c'est la langue première et éventuellement deux ou plusieurs langues déjà connues et que ce dont il s'agit, c'est d'y superposer une autre langue ».

Cette idée apparaît également chez Germain (1993 : 15) qui considère que, « mis à part la langue maternelle, c'est aussi l'apprentissage des autres langues déjà apprises qui ferait obstacle et enclencherait des erreurs dans l'apprentissage d'une langue étrangère ».

²³ Charles Carpenter FRIES a passé la plupart de sa carrière universitaire à l'Université de Michigan et était parti du courant dominant de l'étude de la langue américaine ; membre de la Linguistic Society of America depuis le début. Il a été une fois président, plus d'une fois directeur de ses instituts linguistiques ; membre du Conseil national des professeurs d'anglais et une fois président ; président de la Modern Language Association.

Ainsi, les erreurs commises par les apprenants d'une langue étrangère seraient dues aux interférences entre cette nouvelle langue à apprendre et une autre langue étrangère déjà apprise. La notion d'interférence est inspirée directement des théories behavioristes de l'apprentissage.

Sans ignorer l'efficacité de l'analyse contrastive dans la didactique des langues et sans ignorer le profit que nous pourrions en tirer pour prévoir les erreurs éventuelles des apprenants, il importe d'aborder l'analyse des erreurs pour concrétiser plus précisément les erreurs des apprenants et remédier au mieux à leurs problèmes d'apprentissage.

4.6. Définition de l'analyse des erreurs

L'analyse contrastive compare la langue cible à la langue source alors que l'analyse des erreurs compare la langue cible à l'interlangue des apprenants. Par ailleurs, la possibilité de faire l'analyse des erreurs sans connaître la langue première des apprenants est présentée comme un avantage par l'analyse des erreurs sur l'analyse contrastive. Selon Besse et Porquier (Op.cit. : 216), « l'analyse des erreurs est donc un complément ou un substitut économique aux analyses contrastives ».

De plus, les auteurs ont ajouté

« Qu'en se basant sur les difficultés rencontrées au cours de l'apprentissage de la langue étrangère, l'analyse des erreurs ouvre un champ fécond aux recherches et apporte une contribution certaine à l'enseignement des langues. Elle s'occupe non seulement des erreurs dans le domaine de l'interférence de la langue source mais également des erreurs dues à des difficultés proprement internes à la langue cible. Celles-ci apparaissent comme le reflet du niveau de compétence des apprenants

sur la langue apprise à un moment donné et comme l'illustration de quelques caractéristiques générales du processus d'acquisition de la langue étrangère. Autrement dit, l'analyse des erreurs ne peut pas remplacer l'analyse contrastive mais elle offre des solutions supplémentaires que cette dernière ne met pas en lumière ».

En bref, si l'analyse des erreurs peut expliquer, contrairement à l'analyse contrastive, des erreurs de sources différentes, elle permet également de mieux comprendre le processus psychologique de l'apprenant lors de l'apprentissage d'une langue étrangère.

4.7. Pédagogie de l'erreur en production écrite

Les recherches effectuées dans le domaine de la didactique des langues étrangères ont démontré que le traitement et l'utilisation des erreurs à l'oral et à l'écrit occupaient depuis longtemps une place importante dans les travaux sur l'acquisition des langues. En général, en situation de production écrite, il est reconnu que l'évaluateur a tendance à sanctionner énormément les erreurs d'ordre morphosyntaxique orthographique. Or, il est important de prendre en considération les autres critères d'évaluation.

Quant aux erreurs, comme elles font partie du processus d'apprentissage, il serait aberrant de les considérer comme impardonnables et comme inconvénients inséparables de ce processus. Au contraire, elles sont la preuve que l'apprenant est en train de perfectionner ses compétences donc que le système linguistique est en train de se mettre en place. C'est pourquoi, plus particulièrement en évaluation formative, il est essentiel d'utiliser les erreurs comme un moyen de réaliser des activités de remédiation. De cette façon, elles ne seront plus ressenties comme négatives mais tout au contraire comme un moyen d'apprendre et de progresser. De ce point de vue, à l'écrit,

il est fortement conseillé de savoir distinguer les différentes erreurs possibles et de les classer afin de pouvoir y remédier.

Quelle démarche corrective faut-il alors adopter ? Dans cette optique, Tagliante (Op.cit. : 153) propose des activités de conceptualisation, systématisation et de réemploi.

4.7.1. Conceptualisation

Il s'agit de la conceptualisation grammaticale. Elle représente le mieux la méthodologie de l'approche communicative. Cette activité exige le développement des capacités intellectuelles et met certaines techniques d'analyse, de réflexion, de synthèse et de déduction à la disposition de l'apprenant lors du processus de l'apprentissage d'une langue étrangère.

4.7.2 Systématisation

Il s'agit de la systématisation des règles de grammaire. L'objectif consiste à amener l'apprenant à faire le point systématiquement sur ce qu'il a déjà appris et acquis, sur ce qu'il possède et voudrait acquérir. Selon que l'apprenant a connu les faits linguistiques dans des documents authentiques ou pas, la systématisation lui permet de mieux se situer, de définir ses compétences, de reconnaître ses atouts et de pouvoir les revaloriser dans sa production écrite.

Ainsi, cela aidera l'apprenant à comprendre que les règles grammaticales sont inutiles si elles ne sont pas utilisées convenablement dans la transmission du message. Sinon, celui-ci sera transmis d'une façon erronée. Il est donc conseillé de faire des exercices de reformulation des règles découvertes en vue de pouvoir diminuer le nombre d'erreurs à l'écrit.

4.7.3. Appropriation et fixation

Ces deux activités, visant l'appropriation et la fixation des points de grammaire découverts en conceptualisation, exigent la pratique d'une structure de manière intensive, surtout en interaction écrite. Pour ce faire, il est nécessaire d'aider l'apprenant à utiliser le lexique et le thème qui entourent cette structure. Il faut donc favoriser l'emploi répété de la structure à fixer. Selon Niquet (1987 : 15), il faut « remettre l'apprenant au contact du matériau pour que l'acquisition se forme et devienne automatisme ». Contrairement à ce que l'on croit, il est admis qu'un seul contact avec une structure linguistique, syntaxique ou un mot n'est pas suffisant pour que l'apprenant puisse se l'approprier.

4.8. Conclusion

En guise de conclusion de ce chapitre, nous pouvons affirmer qu'il serait irréaliste, toutefois, de croire que tous nos apprenants arriveront un jour à écrire sans faute, l'apparition des erreurs dans une situation d'apprentissage d'une langue étrangère est une action normale et prévisible. D'ailleurs, il permet aux enseignants de repérer les lacunes puis ensuite d'y remédier. Il permet également de concevoir des activités d'apprentissage et des stratégies de correction.

En outre, ce chapitre a nous permet d'avoir la réponse de la question : (Quelle est la différence entre la faute et l'erreur dans la pédagogie), en établant notre argument distinctif pour ces deux termes sur la théorie chomskyenne de la distinction entre compétence et performance.

Dans la partie suivante de cette étude, nous analyserons les erreurs syntaxiques relevées des textes de notre échantillon, en exposant le

contexte du Soudan et la méthodologie de recueil les données. Ainsi, nous présenterons l'expérimentation dont nous avons appliqué sur des apprenants de FLE, dans la quatrième année, de l'université du Soudan de sciences et de technologie, faculté de pédagogie. Cette expérimentation s'est passée en 2014.

Chapitre V

Aperçu du contexte linguistique du Soudan

5.0. Introduction

Dans ce chapitre, nous présenterons le contexte du Soudan pour donner aux lecteurs une idée générale sur le pays où cette étude s'est déroulée. Également, pour fournir les lecteurs par des informations sur les origines et les ethnies de nos apprenants (le publique d'étude). Nous commencerons pour ce faire par une présentation brève de l'histoire du Soudan et sa situation géographique. Ensuite, nous mettrons l'accent sur les langues au Soudan, notamment la situation de la langue française au Soudan, qui est l'objet de notre recherche : le début de son existence, son enseignement aux cycles scolaires, secondaires et universitaires, sans oublier les réseaux culturels qui ont des impacts clairs sur l'enseignement de cette langue au Soudan.

5.1. Les données historiques

Le Soudan a une autonomie culturelle, une grande variété de langues et un art privilégié, car, il dispose de trésors patrimoniaux inépuisables parce qu'il a vu l'existence de plusieurs royaumes: Kuch, Aloia, Sennar, etc. Ces royaumes ont laissé de nombreux sites historiques sous forme de villes, de pyramides, de temples, d'objets de la vie quotidienne, d'objets funéraires, etc. De plus, le Soudan jouit d'une quantité importante d'héritages humains comme le folklore, la musique rythmée, les langues locales, ... Cela est dû à la grande diversité ethnique.

Selon Abuzid A. (1997, p : 9), L'historisme des langues au Soudan a coïncidé de la création des royaumes, cela a montré clairement dans les sculptures archéologiques qui sont écrits par les rois Kuchiens.

Les historiens ont mentionné que le premier royaume qui s'est installé au Soudan s'appelait Kuch (Hussayn, 2013 :66). Ses frontières s'étendaient de la côte de la Méditerranée au fond d'Afrique, il était privilégié par des échanges commerciaux, artistiques et linguistiques avec les pays et tribus voisins²⁴. Il était composé de trois royaumes: le premier royaume sa capitale était Karma (2400-1500 av. J. C.). D'après Abuzid (op.cit.: 10), les citoyens de ce royaume n'ont pas laissé des sculptures, ce qui indique que ses rois n'ont pas adopté aucune langue officielle. Le deuxième royaume était centralisé autour de Nabta (1000-300 av. J. C.). Les nubatiens ont utilisé la langue égyptienne ancienne (hiéroglyphique), puisque nous trouvons que leur rois ont inscrit, par cette langue, leurs gloires et leurs victoires sur des tableaux en pierres où se sont trouvés dans le temple de Jabale Albarkale²⁵. Le dernier royaume était le royaume de Marawi (300 av. J. C. – 300 ap. J. C.). La famille royale ainsi la population de ce dernier royaume utilisaient une langue locale, mais ils ont gardé par l'hiéroglyphique comme une langue officielle.

Figure 1 : Le royaume de Kuch²⁶



²⁴ <http://hadarat.ahram.org.eg/Article/مملكةكوش> consulté le 8 août 2016.

²⁵ Cette montagne est située à 400 mètres au nord de Khartoum.

²⁶ <http://en.m.wikipedia.org/wiki/kingdom-of-kush>, consulté le 11 août 2016.

Après la chute du royaume de Kuch, plusieurs royaumes - environ 60 royaumes²⁷- ont vu le jour. Cette époque a témoigné le début du christianisme au Soudan²⁸. Nous mentionnerons les royaumes les plus célèbres : le royaume de Nubatia, qui est situé au nord du Soudan actuel, sa capitale était Faras. Plus au sud, le royaume de Makurie y était installé (800 av. J. C. – 350 JC), dont la capitale était Dongula Alajouz. Nous trouvons aussi le royaume d’Alaoi (ALODIA en latin), dont ses frontières s’étendaient des frontières sud du royaume de Makurie jusqu'au sud de Khartoum, sa capitale était Soba - un des banlieues de Khartoum actuel -. Ce royaume était le dernier royaume chrétien, il a fini aux mains des Mamelouks d’Égypte et des Foundjs en 1504 J. C.²⁹. La population de ces royaumes a utilisé la langue copte et la langue grecque à côté de la langue locale (la langue marawienne)³⁰.

Figure 2 : les royaumes chrétiens au Soudan³¹.



²⁷ <http://ar.wikipedia.org/> تاريخ السودان [consulté le 8 août 2016].

²⁸ <http://www.sudanyat.org/archive> المسيحية في السودان [consulté le 6 avril 2017].

²⁹ <http://ar.wikipedia.org/lesroyaumesdusoudan>. [Consulté le 12 août 2016].

³⁰ <http://danagla.montadamoslim.com> [consulté le 6 avril 2017].

³¹ <http://upload.wikimedia.com/wikipedia/commons/Nubia-chretienne.png/> [Consulté le 11 août 2016].

L'identité arabo-musulmane au Soudan s'est construite grâce à la pénétration pacifique de la langue arabe et de l'islam par des voies différentes, les plus importantes sont : la voie du Nord venue de l'Égypte, la voie de l'Est qui traverse la mer Rouge et la voie venue de l'Afrique de l'ouest. Il est évident que les voyageurs et les marchands arabes sont entrés en contact avec les populations noires par des liens matrimoniaux ou par l'enseignement religieux. Grâce à cette intégration, la plupart des populations ont été arabisées et islamisées³². Plus tard, ce broissage a constitué plusieurs sultanats islamiques qui ont ébauché le noyau politique, économique et culturel de ce qui allait devenir le Soudan. Nous aborderons en exemple les sultanats suivants :

En 1318 après JC, les arabes ont conquis les terres de Nuba, et ils les ont unifiées avec les Foundjs qui sont devenus musulmanes grâce à la bonne collaboration des arabes, et ils ont établi le sultanat de Sennar (1504-1821) Elsaltana alzarga, qui a instauré son pouvoir sur le Nil Bleu et le Nil blanc dans la région la plus fertile du Soudan (al-Jazeera). Grâce à cette situation, ce sultanat pouvait réaliser activement ses échanges commerciaux avec l'Égypte. (Hussyin, Op.cit. : 55).

Un autre royaume a vu le jour avec le sultanat de Sennar, c'est le royaume Darfour (1640-1874), qui s'étendait de la région du Jabal Marra à l'ouest du Soudan. Ce sultanat musulman et arabisé était fort dans les domaines politique, économique et culturel. En exemple, au niveau linguistique, ses sultans utilisaient leur langue première à la cour pendant leur

³² <https://fr.m.wikipedia.org>. [Consulté le 11 août 2016].

régime, tandis que la langue arabe était réservée à la diplomatie, à l'administration, aux pratiques religieuses, etc.³³.

Un autre sultanat musulman que nous citerons encore, est celui de Tagali qui a été fondé en 1530 après JC, au Nord-est des monts Noubas au sud de Kordofan. Ce sultanat est devenu musulman grâce la pénétration des tagaliens avec des tribus arabes et musulmans. De plus, à cette époque, il a joué un rôle important dans la propagande de l'islam dans cette zone géographique et il y a ajouté une dimension culturelle considérable³⁴.

Nous trouvons aussi le royaume de Bedja, qui était dirigé par les tribus de bedjas, il s'étendait du bord de la mer rouge, à l'est du Soudan, au bord de Nil, et de Halayib, au nord du Soudan, à Masswaa³⁵. Les bedja constituaient plusieurs royaumes comme : Nakiss, Balkin, Jarin, kataa, .etc.³⁶ les bedjas sont considérés l'un des plus anciens peuple africain, ils parlent la langue bedjawia. Malgré la présence des arabes, de plus de mille ans, dans les terres de bedja, la langue bedjawi est encore parlée entre les tribus de Bedja jusqu'à maintenant³⁷.

La phase de l'occupation a commencé quand Mohammed Ali Pacha, le vice-roi de l'Égypte, a envoyé les armées pour envahir le Soudan en 1821, dans l'optique d'élargir son pouvoir sur sud, pour des raisons économiques et stratégiques :

- protéger la frontière sud d'Égypte,

³³ <https://ar.wikipedia.org/wiki/دارفور> [consulte le 8 aoute 2016].

³⁴ <http://bani-alabas.com/articles.php> [consulté le 8 août 2016].

³⁵ Ville où se trouve à l'est d'Érythrée au bord de la mer rouge.

³⁶ <http://ar.wikipedia.org/مملكةالبحا> [consulte le 8 aoute 2016].

³⁷ <http://www.tawtheegonline.com> > ... > قبيلة الهدندوة [consulte le 8 aoute 2016].

- enrôler dans son armée de soldates soudanaise qui étaient connus pour leur bravoure, afin de soutenir leurs projets de conquête de la Syrie, l'Etat d'Alhijaz dans la presqu'île d'arabe, et la Libye à l'ouest d'Egypte.
- exploiter l'or et l'ivoire du Soudan.

La première armée a été formée sous le commandement d'Ismail pacha le dernier fils de Mohammed Ali pacha, il a pu imposer sa domination sur plusieurs endroits du Soudan : (Sennar, Shindi, Barbar). La deuxième armée a été dirigée par Ibrahim pacha, qui a atteint les frontières des tribus de Dinka au sud de Soudan. La troisième armée a été commandée par Mohammed bik Aldiftirdar qui a envahi la région de Kordofan. L'occupation turque du Soudan dura jusqu'en 1885. Pendant cette période, les gouverneurs turcs ont opéré quelques réalisations. Par exemple : en 1830 le gouverneur turc au Soudan a construit la ville de Khartoum, pour être la capitale du Soudan, au confluent du Nil blanc et le Nil bleu. De plus, ils ont inséré l'agriculture des légumes. Mais d'autre coté, ils ont épuisé les soudanais à cause des taxes exorbitants, et la corruption administrative qui a conduit à la manifestation de quelques mouvements qui réclamaient l'indépendance comme Mohamed Ahmed Elmahdi, le fondateur du royaume Elmahdia. (Husin. Op.cit. : 60).

Mohamed Elmahdi est né à Dongola, initié au soufisme, considéré par tous comme un saint homme. Cet homme déclara en mai 1881 qu'il est Le sauveur (Elmahdi), il appela ses adeptes (les ansars) à la guerre sainte contre "les étrangers infidèles et les Turcs impies", pour établir au Soudan un royaume musulman fondé sur les préceptes du Coran. La première bataille a eu lieu en 1881 entre Elmahdi et l'armée turc dans le village d'Aljazira Aba, le mahdi a continué ses batailles contre les turcs jusqu'il est arrivé à

Khartoum en janvier 1885. La ville de Khartoum tomba et le gouverneur Gordon Pacha fut tué par les ansars. Six mois plus tard Elmahdi est mort. Le calife Abdullai lui succéda et tenta de reprendre la guerre sainte contre les colonisateurs (les Egyptiens et les Britanniques). Mais la mort de Gordon pacha n'est pas passée sans une punition. En conséquence, La grande Bretagne a réclamé la revanche. En 1898, elle a envoyé une armée de 15 mille soldats égyptiens sous le commandement de Kitchener, il a rencontré l'armée d'Elmahdia à Karrari³⁸ et c'était la défaite du calife Abdullai, après une lutte sévère. Les soldats du calife se montrèrent d'un courage inouï, mais la portée des armes égyptiennes et britanniques, plus modernes, et de leurs mitrailleuses assurèrent le triomphe total de Kitchener et c'était la période de l'établissement du condominium anglo-égyptien sur le Soudan. En 1899, le grande Bretagne et l'Egypte ont signé la convention du condominium, par laquelle, ils ont annoncé l'annulation de la souveraineté ottomane du Soudan. (Algalal, 2002 :64)

Dans le Nord, les Britanniques gèrent la région par l'« administration directe » (Direct Rule). Ils mirent en place une structure centralisée et unificatrice, notamment l'administration, la formation des cadres locaux, les réseaux de chemin de fer, de télégraphe, etc. Ils imposent également la langue anglaise dans l'administration. Quant au Sud de Soudan, les Britanniques s'en désintéressèrent, mais voulurent néanmoins assurer un minimum d'ordre au moindre coût possible. Cette fois-ci, les administrateurs britanniques gèrent la région de façon « minimaliste », l'« administration indirecte » (Indirect rule). Londres laissa ses gouverneurs administrer cette

³⁸ Stuié au nord ouest de Khartoum

région du pays comme ils l'entendaient, c'est- dire de façon strictement personnelle³⁹.

Les Britanniques isolèrent totalement le sud du nord du pays par une politique appelée « closed districts », qui interdisait l'activité économique des commerçants arabes du Nord vers le Sud. La région resta donc totalement coupée du Nord (Ibid.).

En 1924, M. Lie Stack, le gouverneur général du Soudan, a été assassiné au Caire, et cette assassinant a conduit à une grande crise entre Egypte et le grande Bretagne. En conséquent, l'armée égyptienne est partie du Soudan, de plus, un nombre d'officiers soudanais se sont solidarisés avec les officiers égyptiens, qui a abouti à éclater la révolution de l'année 1924 dirigé par le lutteur soudanais Ali Abdelatif, mais cette révolution a été amorti. Cependant, les soudanais ont continué dans leurs activités politiques, les quelles refusent l'occupation britannique. En 19 decembre1955, Ismail Alazhari a déclaré l'indépendance depuis le parlement soudanais et le premier Janvier (1956), le Soudan prend son indépendance et retrouve son identité nationale (Algalal, Op.Cit. : 223).

Au début de l'année 1958, le maréchal Ibrahim Abbud a eu la victoire sur le gouvernement civil élu. Et en 1964, la révolution d'octobre a été éclatée, elle a mis fin à cette dictature militaire, et un gouvernement national a été formé sous la direction de Monsieur Alsadig Almahdi. Après cinq ans, il y a eu un autre coup d'état militaire sous le nom de « la révolution de mai » qui s'est passé sous le commandement du général Jaafar Mohamed Nemeiry en (1969), il a gouverné le Soudan par la force. Cette force a conduit le

³⁹ <https://wikipedia.org/wiki/langues-au-soudan>. [consulté le 22 octobre 2016]

général Abdulrahman Soire Aldahab à une victoire sur Nimeiry. Après un an seulement, le général Soire Aldahab a renoncé au pouvoir (c'était un événement exceptionnel au niveau du monde arabe) pour un gouvernement parlementaire sous la direction d'Alsadig Almahdi de 1987 au 1989. Puis encore, les militaires revinrent au pouvoir en juin (1989) par le général Omar Hassan Ahmed al-Bashir, ce dernier est élu président du Soudan pendant les élections présidentielles de (2010), il est réélu en (2015). Ce gouvernement n'a pas puis résoudre le problème de la guerre civil entre le nord et le sud du Soudan. Après une série de pourparlers, le gouvernement soudanais et les rebelles (mouvements séparatistes du sud) ont signé un accord de paix en décembre 2004, qui exige la participation des sudistes au pouvoir et de leur donner un période de grâce de six ans. Après ces six ans, les sudistes auraient le droit d'autodétermination, malheureusement, la séparation était leur décision⁴⁰.

5.2. La situation géographique du Soudan

Le Soudan était considéré comme le plus grand pays d'Afrique et des pays arabes, avec une superficie d'environ 2, 505,813 km². Mais après la séparation du Soudan du Sud en 2011, la superficie du Soudan est devenue 1, 882,000 km². Le Soudan se situe au Nord-est du continent africain, à la frontière entre le monde arabo-islamique au Nord et l'Afrique noire au Sud⁴¹. Cette position a favorisé le mélange de plusieurs cultures africaines et arabes. Le Soudan partage des frontières avec sept pays africains, l'Égypte au nord, la Libye au Nord-ouest, le Tchad et la République Centrafricaine à l'ouest et par le Soudan du Sud au sud, l'Éthiopie et l'Erythrée à l'est. De plus, il donne une large côte sur la Mer Rouge, sur une longueur d'environ 670 km au nord-

⁴⁰ <http://www.m.ahewar.org/s.asp>. الموجز في تاريخ السودان الحديث mohammed adil zaki, [consulté le 22 octobre 2016].

⁴¹ <http://www.diplomatiegouv.fr/fr/dossiers-pay/soudan>. [Consulté le 22 octobre 2016].

est, considérée comme une forte jonction entre le Soudan et le d'Asie, notamment avec la péninsule arabique qui avait une forte influence sur la langue et les cultures soudanaises. (Voir la carte du pays). Toutes les diversités ethniques et culturelles des Etats voisins se trouvent à l'intérieur du Soudan, ce qui fait du pays un microcosme afro arabe.

Figure 3 : la carte du Soudan⁴²



⁴² <http://www.1clic1planet.com/soudan.htm> [Consulte le 8 aoute 2016].

La plupart des habitants se concentrent sur les bords du Nil et au centre, alors que les autres restent repartir inégalement sur la surface du pays. Il y a des zones qui sont Cependant complètement désertes et donc on en parle certainement moins, notamment le cas de certaines régions du nord Soudan⁴³.

Le climat y semi-aride dans le sud et désertique dans le nord, avec la saison des pluies d'avril à octobre. La désertification qui s'étend vers le sud et l'érosion des sols s'émissent sur le pays. Il est un pays extrêmement chaud et aride, est néanmoins arrosé par des pluies d'été dont l'intensité décroît (Ibid.).

5.3. La population du Soudan

Selon l'estimation officielle en 2011, la population du Soudan, après la séparation du Soudan du Sud, est 33.419.625 Million d'habitants. La majorité est arabophone et musulman et plus de 70% de la population exercent l'agriculture et l'élevage des animaux. La population soudanaise se caractérise par ses diversités ethnique, linguistique, religieuse et culturelle, elle est un ensemble de mélange des tribus arabiques avec des peuples locaux, de différentes ethnies, cultures et langues qui ont constituées le Soudan⁴⁴.

5.4. Les langues au Soudan

Dans cette partie, nous présenterons les langues locales, ainsi que les langues les plus importantes, qui sont enseignées au Soudan à savoir : l'arabe, l'anglais et le français, objet de présente étude et sur lequel nous y

⁴³ <http://www.m.ahewar.org/s.asp>. الموجز في تاريخ السودان الحديث mohammed adil zaki, [consulté le 22 octobre 2016].

⁴⁴ <http://ar.wikipedia.org/السودان> consulté le 22 octobre 2016.

arrêterons plus loin. L'objectif de cette présentation rapide est de jeter la lumière sur l'ensemble de la situation linguistique au pays et plus particulièrement celle de la langue française en présence des autres langues étrangères.

Le Soudan regroupe 597 tribus qui appartiennent tous à trois groupes différents avec 115 langues parlées. La diversité ethnique est l'une des principales caractéristiques du Soudan. Nous comptons en effet environ 56 groupes ethniques. Les groupes ethniques sont constitués selon divers critères linguistiques, il existe de grandes différences de regroupements ethniques entre le Nord, le Sud, L'Est et L'Ouest. Au Nord, en dépit de l'influence de l'islam et de la langue arabe, nous pouvons cependant classer la population en communauté Arabe et non-Arabe⁴⁵.

5.4.1. Les langues locales

Le Soudan est un pays plurilinguisme, on y rencontre de dizaines de langues locales. La majorité de sa population parlent ces langues soit comme une langue première ou langue de communication.

Dans leur livre (*awda'a al-lugha fi Al-Sudan*); Aboumanga et Alkhalifa (2006 :16), ont donné beaucoup d'informations sur les langues locales au Soudan. Ils ont montré que

« La situation linguistique au Soudan se distingue par la diversité, la variété et le manque d'équivalence des langues dans leur répartition géographique. Ainsi, plus de 70% de langues sont parlées dans les provinces du sud Soudan tandis qu'ailleurs, sur d'autres territoires du

⁴⁵ <http://www.axl.cefan.ulaval.ca/afrique/soudan.htm>. [consulte le 8 aoute 2016].

pays, leur nombre est inférieur au nombre des doigts d'une main. Vu la superficie géographique du Soudan (2, 505,813 km²) ses nombreux voisins (9 pays)⁴⁶ et la guerre civile (de plus de deux décennies) et la grande famine (1983-1985) qui ont obligé la population à se déplacer, il n'est pas étonnant que l'on parle alors plus de 100 langues au Soudan ».

Les langues locales parlées par des groupes comprenant moins de cent mille personnes peuvent être définies comme des langues d'une ethnie et utilisées principalement pour la communication Interethnique. Aucune de ces langues ne fonctionnent comme langue véhiculaire et elles n'ont pas acquis le statut d'une langue officielle ou nationale. Le soudan en tant qu'un pays plurilingue se distingue des autres pays plurilingues par la présence de la langue arabe qui est largement utilisée presque partout dans le pays. Par ailleurs, selon Elamin (1979 : 34) « *dans un pays plurilingue comme le Soudan il est possible de trouver des communautés monolingues ; il existe en effet des groupes monolingues non arabes au nord du Soudan, cette catégorie non-arabe n'est plus présente que par des personnes âgées, quelques femmes et de très jeunes enfants dans les zones rurales isolées* ». C'est pour quoi, selon le questionnaire destiné au groupe expérimental, nous avons trouvé que 4% de nos apprenants comprennent et parlent une langue locale à côté de l'arabe et 17% comprennent une langue locale sans avoir la capacité de communiquer avec cette langue.

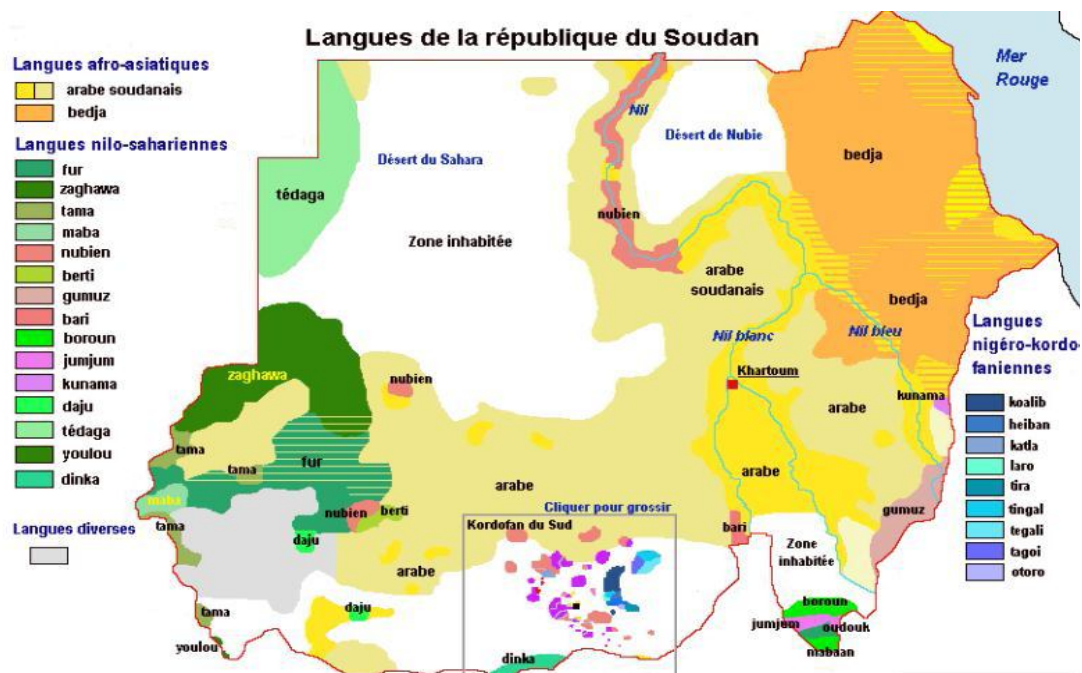
Les émigrants arabes arrivent au Soudan en plusieurs vagues et ils parlent des dialectes différents selon leurs pays origines. La rencontre de ces dialectes, et des parlers soudanais a donné naissance à des dialectes, et à des pidgins soudanais (Abdel Karim, 2002 : 6). C'est pour cette raison que la langue arabe est devenue la langue de communication interethnique. Et selon

⁴⁶ Ces informations correspondent la situation avant la séparation de Soudan de sud en 2011.

Abdelgadir (1987 : 207), beaucoup de recherches montrent la propagation de l'arabe sur tous les aspects dans la vie quotidienne au Soudan, mais aussi sa forte influence sur les langues des groupes ethniques qui n'ont pas l'arabe comme langue maternelle. L'arabe de Juba (Juba Arabic) est un bon exemple, c'est une langue variée à base de l'arabe, et des langues locales du Soudan soit l'équivalent de ce qu'on appelle « un pidgin ».

Si nous regardons dans la répartition géographique des langues, (voir la carte des langues soudanaise), nous trouvons que la langue arabe n'est pas dispersée sur l'ensemble du territoire et qu'elle est surtout concentrée au nord et au centre du pays ainsi qu'au long du Nil et ses branches, le Nil bleu et Nil blanc. Pour le reste l'arabe est dispersé à travers des régions arides au centre du pays.

Figure 4 : la carte des langues soudanaise⁴⁷



⁴⁷ <http://www.axl.cefan.ulaval.ca/afrique/soudan.htm>. [consulté le 8 aoute 2016].

La plupart des autres langues sont concentrées dans certaines régions particulières. Nous trouvons donc qu'à l'est du pays la langue de Béja, c'est une langue couchitique comme le Somali et le Tigré, elle a pris une grande zone de la Mer-Rouge et de Kassala et nous observons que cette langue est partagée entre la population de Béja et les ethnies voisines à la frontière. D'autres langues de la famille nilo-saharienne très nombreuses au Soudan, comme le Zagawa, le Massalit, le Fur à l'ouest du Soudan. En conséquence, il existe depuis longtemps des rapports étroits entre les habitants de cette région et leurs tribus d'origine dans les pays voisins. Il existe également au Soudan une petite famille de langue appelée la famille nigéro-kordofanienne, comme le Koalib, le Tegali aux monts Nuba à la région de kordofan. Les langues de cette région est en concurrence avec nilo-saharienne⁴⁸.

Nous pouvons alors dire que cette grande variété dans les langues au Soudan pourrait accroître les prédispositions des habitants pour apprendre des langues étrangères, malheureusement, la situation politique et économique se dressent souvent comme une pierre ou un obstacle devant le développement de l'éducation au Soudan.

5.4.2. Les langues enseignées au Soudan

L'arabe est la langue officielle pour l'ensemble du pays. L'anglais, la première langue étrangère, et officielle dans certains contextes, largement favorisé pour son utilité, et par sa tradition vécue au Soudan, tandis que le français est la deuxième langue étrangère, loin derrière l'anglais. A cela s'ajoutent d'autres langues étrangères, dont certaines sont récemment introduites, mais qui ont modifié le paysage linguistique du pays. Le russe, dont le département a été créé en 1969, l'allemand, enseigné dès 1990, le

⁴⁸ (Ibid). <http://www.axl.cefan.ulaval.ca/afrique/soudan.htm> (consulté le 6 mai 2016)

chinois, qui a débuté en 1993, témoignant de l'ouverture de son département, et le persan, enseigné notamment en cinquième année, à la faculté des lettres au département d'Arabe. Tous ces départements se trouvent à l'Université de Khartoum.

5.4.2.1. La langue arabe

L'histoire de la langue arabe au Soudan peut être repartir en trois phases représentant trois modalités d'accusation qui déterminent actuellement la situation linguistique de différentes régions :

Premier phase: elle s'étend du (VII^e) au (XVI^e) siècle et correspond aux vagues de migration nomades arabes en provenance de la presqu'île rabique ou de l'Égypte. Selon Dirar (2001 :32), « le Soudan a progressivement parlé l'arabe grâce au commerce, avec le sud du Yémen et Abyssinie. Les études géographiques affirment que le nom d'Abyssins recouvrait plusieurs régions de l'actuel Soudan".

Deuxième phase: elle a vu du (XVI^e) au (XIX^e) siècle, l'apparition de royaumes musulmans (Royaume Funj, Musab'at et Fur) ces structures supra ethniques ont favorisé la diffusion de l'arabe et de l'islam par le mouvement des marchands, et des religieux musulmans (Faqih). D'après Aboumangua et Alkhalifa (Op.cit : 24). Ils ont dit : « *au début de l'époque du royaume des Funj, la langue arabe a pris largement sa place au Soudan* ».

Troisième phase: Elle correspond, au (XIX^e) siècle où il y a eu l'apparition d'un Etat centralisé né d'une conquête étrangère (Turki) dans la région du centre-nord.

La langue arabe est devenue une langue officielle au Soudan depuis son indépendance en 1956, après d'avoir être une langue de la justice et l'administration, ainsi dans le média. En 1960 l'organisation de la ligue Arabe a pris la décision d'arabiser le système éducatif dans les pays membres. La date de 1966 marque une date importante dans la vie de la langue arabe au Soudan car le gouvernement soudanais a imposé une réforme visant à l'arabisation du système éducatif Soudanais (excepte dans quelques rares zones au sud du Soudan), il l'a introduit aux écoles secondaires. Dans l'enseignement supérieur, la langue d'enseignement est restée l'anglais jusqu'au début des années quatre-vingt-dix où le pays a officiellement adopté une politique d'arabisation⁴⁹.

Nous pouvons noter que la période avant la séparation du Soudan, le statut de la langue arabe était mentionnée dans l'accord d'Addis-Abeba.

5.4.2.1.1. L'accord d'Addis-Abeba 1972

Les Accords d'Addis Abeba,⁵⁰ signés en 1972, ont mis en évidence que l'arabe est la seule langue capable d'être parlée et comprise par toutes les populations non arabophones. Elamin (Op.cit. : 42) le gouvernement soudanais et (le mouvement populaire de la libération du Soudan /SPLM), ont signé dans cinquième 5 chapitre 11 du (southern region self gouvernement), que l'arabe est la langue officielle du Soudan et l'anglais est la langue principale au Sud du Soudan ce qui n'empêche pas l'utilisation d'une ou plusieurs autres langue si celles-ci contribuent au fonctionnement efficace du gouvernement et de l'administration régionale.

⁴⁹ <http://archive.aawsat.com/leader.asp?section=3&article> (consulté le 6 mai 2016)

⁵⁰Un accord qui a réglé, à cette époque là, le conflit entre les soudanais, le gouvernement de l'époque et les sudistes,

A propos de la situation des langues au sud-Soudan, l'anglais avait gardé le statut de langue officielle, mais après la signature de l'Accord de paix (la Déclaration de Khartoum) en 1997, l'arabe est devenu la langue officielle de même que la langue de scolarisation au Sud Soudan, Aboumangua et Alkhalifa (Op.cit : 35). Mais la situation a changé en 2005.

5.4.2.1.2. La constitution de 2005

Récemment et selon l'article huit de la constitution de 2005 et l'accord du Nivacha (qui a mis fin à la guerre au sud du Soudan), la langue arabe et la langue anglaise sont considérées comme les langues officielles du pays.

En juillet 2005 le Soudan a élaboré une nouvelle constitution à la suite des accords de Nairobi. Elle a été présentée de façon à laisser beaucoup d'avantages à l'anglais et aux langues nationales du pays. Dans l'article huit, l'arabe aurait le statut de «langue nationale largement parlée au Soudan » et avec l'anglais, celle de « langue officielle de travail du gouvernement national » et « langues d'enseignement pour certaines universités ». Quant aux langues autochtones (indigènes), elles sont des «langues nationales » qui doivent être respectées, développées et promues.

Section 8

Langue:

- 1- Toutes les langues locales du Soudan sont des langues nationales et doivent être respectées, développées et promues.
- 2- La langue arabe est la langue nationale largement parlée au Soudan.
- 3- La langue arabe en tant que, langue principale au niveau national, et l'anglais sont les langues officielles de travail du gouvernement national et d'enseignement pour l'éducation supérieure.

5.4.2.2 La langue anglaise

La langue anglaise est une langue coloniale et la première langue étrangère au Soudan, la colonisation britannique a introduit cette langue au Soudan en 1898. Les colonisateurs ont diffusé l'anglais par deux moyens : d'abord par la voie du système éducatif, et ensuite par les écoles missionnaires. Cette langue a pu se développer facilement grâce à la diversité linguistique du Soudan (Alnour, 2003: 19).

Cependant, la langue anglaise a commencé à perdre progressivement sa position privilégiée (parce qu'elle a été la langue officielle du Soudan pendant la colonisation) à cause de l'indépendance d'une part et de la décision d'arabiser le système éducatif scolaire en 1965, et le système universitaire en 1991, d'autre part. Toutefois, selon L'Accord de Nifasha⁵¹, l'anglais a obtenu un peu son statut privilégié en tant que langue étrangère puisqu'il dispose les articles suivants :

2.8.3 La langue arabe en tant que langue principale au niveau nationale côte à côte avec la langue anglaise. Elles vont être les langues officielles de travail de l'enseignement supérieur.

2.8.5 Il n'est pas admis de faire la préférence d'une langue (arabe ou anglaise) par rapport à une autre, que ce soit au niveau gouvernemental ou au niveau de l'enseignement⁵².

L'anglais a été la langue de l'enseignement secondaire jusqu'à 1966 (la date de l'arabisation), année où les pays membres de ligue arabe ont pris la décision d'arabiser leurs systèmes éducatif. Et elle a été la langue de

⁵¹ IL s'agit de l'accord qui a mis fin de la guerre civile du sud Soudan signé en 2006, à Nifasha au Kenya.

⁵² www.nifashainfo.com/bgu. (Consulté le 10 mai 2016).

l'enseignement universitaire jusqu'à 1991 où le gouvernement soudanais a décidé arabiser le système éducatif dans les universités. Actuellement, l'anglais reste une matière principale dans l'éducation de base, dès la cinquième année, et dans toutes les écoles secondaires. Ce même enseignement s'effectue dès le jardin d'enfants dans quelques établissements d'enseignement privé, mais aussi dans le cycle universitaire, où il est enseigné comme une matière obligatoire, notamment durant les premières années des études universitaires. Bien que l'anglais ait été remplacé par la langue arabe, elle garde toujours le statut de la deuxième langue enseignée et celle de la première langue étrangère et favorisée.

Aujourd'hui l'anglais n'est plus la seule langue européenne privilégiée, il y a un peu de concurrence entre le français et l'anglais comme seconde langue étrangère.

5.4.2.3. La langue française

C'est la deuxième langue étrangère au Soudan. Le français est parlé depuis longtemps à l'ouest du pays ainsi que dans les régions frontalières des états francophones riverains : le Tchad, le Congo et la République Centrafricaine. Cette situation est attribuable d'abord aux échanges économiques et culturels entre les tribus de l'ouest et leurs ethnies d'origine dans ces pays. Les Soudanais ont également connu la langue française au XIX siècle, car sous « *l'occupation turco-égyptien qu'a connue le pays de 1820-1881, on l'enseignait à ce temps dans les écoles missionnaires qui furent ouvertes en 1846. Les langues arabe, turc et français furent enseignés au lycée créé par le Khédiv Ismaïl entre 1853-1862. Ce fait a eu une influence minime grâce au début du régime Mahdiste en 1881 suivi anglaise en 1899. Cette influence s'est manifestée cependant par la création d'écoles*

égyptiennes enseignant le français et l'envoi en Egypte et en France »
(Abdelgader, Op.cit. : 209).

Les soudanais ont ensuite connu le français mais par la voie non officielle, durant la même période, chez certaines familles soudano-égyptiennes résidant principalement à Khartoum, la capitale du Soudan (Ibid. :209).

5.5. L'enseignement de la langue française au Soudan

Au soudan, le français en tant que deuxième langue étrangère est enseigné aux niveaux secondaire et universitaire, dans les centres culturels français ainsi que dans les instituts et les écoles privés.

L'intérêt du Soudan pour le français est surtout d'ordre économique : encourager les entreprises francophones à s'installer dans le pays. Déjà, de nombreux organismes internationaux et d'établissement privés installés au Soudan emploient le français : la banque française et les ambassades des pays francophones.....etc. C'est pourquoi le gouvernement Soudanais encourage l'apprentissage du français. Par ailleurs, à la fin de l'année 1990, le gouvernement du Khartoum a demandé d'adhérer à l'Organisation Internationale de la Francophonie.

5.5.1. L'enseignement de la langue française dans le cycle secondaire au Soudan

Selon Daoud (2004 : 113) le français a trouvé la voie ouverte pour accéder au cycle secondaire soudanais grâce au régime de NIMEIRI (ancien président du soudan de 1969 à 1985), qui avait le souci de réaliser l'unité arabe, il a commencé par le rapprochement avec le système éducatif,

notamment, le système égyptien, comme il est connu que le français était enseigné en Égypte. Cette introduction était soutenue par l'UNESCO et l'Organisation de l'Unité Africaine.

L'enseignement du français a alors débuté en 1970, suite à une décision politique prise par Dr. Muhi-eldine Sabir (ancien ministre de l'éducation nationale de 1969 à 1972). Tout enseignement est supposé être un objectif. Concernant celui du français au lycée, le ministre a déclaré: "En vue d'accroître la culture générale des jeunes et d'approfondir nos relations avec nos voisins africains, la deuxième langue européenne introduite au lycée sera la langue française" (Abdelkarim, Op.cit. : 7).

Selon les textes officiels, le français est prévu pour être enseigné dans les écoles secondaires comme matière obligatoire en première et en deuxième année, à titre expérimental dans quatre écoles pilotes à savoir, Khartoum Elgadida, l'école des filles à Omdurman, Almotamr à Omdurman et Khartoum Althanawia des filles (Ibid. : 7).

Cette expérimentation a duré deux ans suite à laquelle le français fut enseigné dans toutes les écoles. En 1976, le français est devenu un des disciplines figurant dans les examens du (*Sudan School Certificate*)⁵³. D'après Azza Annis⁵⁴, "le français est prévu pour être enseigné dans les écoles secondaires comme matière obligatoire en première et en deuxième année du secondaire, mais en troisième année, les apprenants ont le choix". Mais il faut noter que comme le français est une matière facultative aux examens nationaux du Soudan il trouve peu d'attention. Malheureusement,

⁵³ Un examen national et unique qui donne l'accès au cycle universitaire.

⁵⁴ Cite par Z. ABDELKARIM, p : 13.

quelques administrations d'écoles secondaires considèrent le français comme une charge additionnelle pour elles et pour les apprenants, ils préfèrent consacrer le temps des cours de français aux autres matières obligatoires aux examens nationaux comme l'anglais et les mathématiques.

À ce propos, il est à signaler que l'enseignement du français dans ces écoles secondaires, bien qu'il soit très ancien, demeure très limité et souvent, tantôt perturbé, tantôt bloqué. Bref, c'est un enseignement peu régulier et rencontre de nombreux problèmes comme le manque de manuels dans certaines écoles, les apprenants sont obligés d'acheter leur livre, ou partager le livre à deux, trois, ou dans quelque cas dix collègues, cette situation sera sûrement démotivante dans l'apprentissage d'une langue. De plus, le manque de support pédagogique dans certaines écoles constitue un autre obstacle de l'enseignement/ apprentissage du français au Soudan.

5.5.2. Le français et son enseignement dans les établissements universitaires soudanais

L'enseignement\ apprentissage de français s'applique dans les établissements universitaires en deux principaux types de facultés : la faculté des lettres [qui s'occupent de l'enseignement de la langue française], et la faculté pédagogique [qui s'occupent de l'enseignement de la langue française, plus les matières pédagogiques]. De plus, le français est enseigné dans beaucoup d'autres départements comme matière obligatoire, mais sans directes et sensibles.

« Il est difficile de dire que ces facultés développent une forte compétence de communication, ou même la lecture en français car le français s'y enseigne souvent à raison de deux heures par semaine. Durant la première

année d'étude, le nombre d'apprenants est souvent important : de 60 à 200 étudiants par classe et souvent sans manuels (des photocopies et des tableaux noirs sont les seuls supports disponibles) » Daoud (op.cit: 30).

Nous pouvons citer ici les départements suivants :

- Le département de secrétariat à la faculté d'économie et des sciences administratives à l'université Ahlia d'Omdurman.
- Le département de traduction à la faculté des lettres de l'université Ahlia d'Omdurman.
- Le département du tourisme et hôtellerie du collège d'études appliquées à Khartoum.
- Le département des sciences diplomatiques de l'université du Saint Coran d'Omdurman.
- La faculté de droit et de (loi islamique) « shariaa » de l'université du Saint Coran d'Omdurman et d'Wad Madani.
- Le collège des sciences de l'aviation de Khartoum.
- Le collège d'Almilaik pour le développement de la société.
- L'Institut de langue française au sein du Centre National des langues au Soudan, appartenant au ministère de l'Éducation.

Le français fut enseigné pour la première fois à l'Université du Caire (branche de Khartoum) en 1955. Le but était d'initier les étudiants de la Faculté de Droit aux termes juridiques français. En fait, depuis ce temps, le français n'a pas cessé de se développer dans l'enseignement supérieur soudanais. Il y a actuellement quatorze départements de français dans les universités soudanaises qui assurent un enseignement menant à l'obtention d'une licence de français. Parmi les quatorze départements de français, nous

trouvons dix départements ici à la capitale à Khartoum, les autres sont installés à la campagne, le tableau suivant présente les départements de français au Soudan.

Tableau 2 : les départements du français au Soudan

université	Faculté	Ville	Année d'intégration
Université de Nyala	Pédagogie	Nyala	2000
Université de Shandi	Lettres	Shandi	1998
Université de Kordofan du Nord	Lettres	Elobaïd	1999
Université du Saint Coran	Pedagogie	Wadmadani	1997
Université du Saint Coran	Langues	Khartoum	2005
Université du Mer Rouge	Lettres	Port-Soudan	2010
Université de Gazeira	Pedagogie	Hantoupe	2007
Université d'ELfashir	Lettres	Elfashir	
Université de Khartoum	Pédagogie	Khartoum	1966
Université de Khartoum	Lettres	Khartoum	1960
Université d'Elnilin	Lettres	Khartoum	2000
Université d'Alribat	Langues	Khartoum	
Université Ahlia d'Omdurman	Lettres	Khartoum	2001
Université du Soudan de sciences et de technologie	Pédagogie	Khartoum	1995
Université du Soudan de sciences et de technologie	langues	Khartoum	2005
Université Islamique d'Omdurman	Lettres	Khartoum	1973 ⁵⁵
université d'Adalange	Pedagogie	Adalange	2008
Université de Bahri ⁵⁶	Lettres	Khartoum	2001

⁵⁵ Entre 1973 et 1978, le français et l'anglais formaient un département unique. Cinq ans plus tard le département de français est devenu autonome (en 1978)

⁵⁶ Anciennement, avant la séparation de Soudan du Sud du Soudan en 2011, elle est appelé université de Juba.

Le premier département de pédagogie à introduire l'enseignement du français était la faculté de pédagogie de l'université de Khartoum en 1966, on l'appelait alors l'école normale supérieure d'Omdurman. Le français y est considéré, dès le début, comme une discipline qui donne accès à la licence. Ce département vise à former essentiellement, comme tous les départements de pédagogie, les futurs enseignants de français destinés aux écoles secondaires soudanaises.

5.5.3. L'enseignement de la langue française aux réseaux culturels

Les établissements les plus connus et les plus dynamiques dans l'enseignement/apprentissage du français en dehors des universités sont : le centre culturel français, communément appelé CCF, créé en 1957 au lendemain de l'indépendance du Soudan, et financé par l'Ambassade de France (service de coopération et d'action culturelle)⁵⁷. Le Centre porte également le nom de « Frédéric Cailliaud » en hommage à l'archéologue et naturaliste français (1787-1869) qui fut l'un des premiers européens de l'ère moderne à parcourir le Soudan. Nous avons trouvé sur le site du CCF cette description du CCF : « Une médiathèque complète connectée à l'Internet, une galerie d'exposition de 200 m², une espace pour les spectacles et le cinéma de 300 places assises, des salles de cours et une cafétéria, c'est ce qu'offre le centre à un public fidèle et toujours plus nombreux ». Ce centre culturel a des antennes et alliances dans quelques villes, à savoir :

- L'Antenne universitaire à l'université de Khartoum ouvert en 1977, d'abord au sein de la faculté des sciences ; et puis intégré à la faculté des lettres en 1980. Il s'appelait alors Centre de Documentation Universitaire, Scientifique et Techniques (le

⁵⁷[http:// www.ccfkhartoum.net/aprofile.htm](http://www.ccfkhartoum.net/aprofile.htm).

CÉDUST). Il est généralement dirigé par l'attaché linguistique de l'ambassade de France.

- L'Alliance française de Madani (1980).
- l'Alliance française d'El-Obeïd (1989).
- Le Centre franco-soudanais de Nyala (1995).
- Le Centre franco-soudanais de Rufaa (1997).
- Le Centre franco-soudanais de Port-Soudan (2003).

De plus, les responsables projettent de créer de nouveaux centres franco-soudanais à Elfashir, et à Shandi.

Selon Abdelgadir (Op.cit. : 246) le rôle des antennes se résumait aux suivants :

- 1- La documentation scientifique et technique
- 2- La mise en place et le suivi des échanges interuniversitaires.
- 3- L'animation scientifique et technique.
- 4- L'enseignement du français de spécialité.
- 5-L'appui aux programmes de coopération scientifique et technique.

Ces Alliances françaises sont des associations de droit local affiliées à l'Alliance française de Paris.

5.6. Conclusion

Pour conclure, dans ce chapitre nous avons connu les constituants ethnique et linguistique des apprenants soudanais. De plus, nous avons exposé les langues locales et les langues enseignées au Soudan. Nous avons présenté les politiques linguistiques avant et après la séparation de Soudan de

sud du Soudan en 2011. En outre, à travers notre présentation de l'enseignement de la langue française, nous avons trouvé que cette langue existe au Soudan depuis longue temps, et cette existence est liée de plusieurs raisons politiques, économiques, culturelles et commerciales.

Chapitre VI

Méthodologie et recueil de données

6.0. Introduction

Dans la première section du présent chapitre, nous présenterons l'enseignement de la langue française à l'université du Soudan de sciences et de technologie, faculté de pédagogie, en analysant le cursus du département, notamment le cours de la production écrite. Puis, nous expliquons les phases de recueil des données, le profil du public visé et les cours de l'expérimentation. À la dernière section, nous exposerons les consignes dont nous avons donné au groupe contrôle et au groupe expérimental.

6.1. L'enseignement de la langue française à l'université du Soudan de sciences et de technologie, faculté de pédagogie

La fondation de l'université du Soudan de sciences et de technologie était en 1950, sous le nom : Institut Technique de Khartoum ayant plusieurs départements d'énergie, art et des études commerciaux. En 1976 d'autres départements spécialisés y ont été joints comme l'Institut Agricole de Chambat, Institut Technique de Vétérinaires pour la production animal et l'Institut Technique Forestier. Au début de la révolution de l'enseignement supérieur ; son nom a été changé à l'Institut des Facultés Technologiques. En 1990, cet institut a été promu à une université nommée l'Université du Soudan pour les sciences et la technologie.

En 1991, la faculté de la pédagogie a été fondé ; elle est considérée comme une pionnière parmi d'autres facultés de la pédagogie au Soudan, la faculté donne une licence générale en pédagogie en 4 ans dans les domaines suivantes : psychologie, pédagogie artistique, pédagogie technique (civil,

mécanique, électrique), la Science (physique, chimique, mathématique), langues (arabe, anglais, français).

En 2004, le curriculum est promu pour qu'il devienne licence [honors *degree*] (4 ans). Ils ont aussi ajouté un curriculum de la licence en pédagogie pour l'école primaire (école de base). et en ce qui concerne les études supérieures, depuis 1995, il existe un diplôme supérieur de pédagogie (master 1), maintenant il y a plusieurs promotions de diplômés. La faculté donne une opportunité d'étudier 9 spécialités différentes au niveau du master et du doctorat.

Sans doute, les langues vivantes ont une place importante dans les processus de l'apprentissage et de la communication dans le monde d'aujourd'hui, notamment la langue française. Pour cela, l'idée de fonder un département de la langue française est née en 1995, au sein de département des langues à la faculté de la pédagogie. Le département a des objectifs principaux de former des diplômés compétant d'enseigner la langue française aux écoles secondaires. Il accueille annuellement entre 50 à 60 étudiants, jusqu'à maintenant, il ya plus de 15 promotions de diplômés. Plusieurs d'entre eux occupent des postes d'enseignant au ministère de la pédagogie et d'enseignement et d'autres travaillent dans les domaines liées à la langue française.

6.1.1. Objectifs de département

- formation d'enseignants compétents au niveau de la langue et de la pédagogie pour l'enseignement de la langue française.
- Introduction de l'utilisation de la nouvelle technologie dans l'enseignement.

- promotion de la compétence en recherches scientifique.
- renforcement des liens entre la langue et la culture au profit de l'apprentissage.

6.1.2. Coursus enseigné au département

Le cursus se divise en trois groupes :

- Premier groupe

Les matières de ce groupe sont appelées : des tronc communs (langue arabe, langue anglaise et culture islamique), ils sont enseignés dans toutes les facultés de l'université.

Le tableau suivant illustre les tronc communs et comment ils sont répertoriés selon l'année d'étude et le volume d'horaires.

Tableau 3 : les matières du premier groupe

Code	Cursus	Année universitaire	volume d'horaires	Nombre des matières par apport de l'année universitaire
ARB112	Langue arabe 1	1 ^{ère} année	2	7
ENG113	Langue anglaise 1	1 ^{ère} année	2	
ISC111	Culture islamique 1	1 ^{ère} année	2	
ARB122	Langue arabe 2	1 ^{ère} année	2	
ENG123	Langue anglaise 2	1 ^{ère} année	2	
ISC121	Culture islamique 2	1 ^{ère} année	2	
MAT126	Approche d'informatique	1 ^{ère} année	2	
ARB212	Langue arabe 3	2 ^{ème} année	2	4
ENG213	Langue anglaise 3	2 ^{ème} année	2	
ISC211	Culture islamique 3	2 ^{ème} année	2	
SDS221	Etudes de culture soudanaise	2 ^{ème} année	2	
Total			22 heures	11

- **Deuxième groupe**

Les matières de ce groupe sont appelées : des tronc communs de la faculté de la pédagogie. Ce sont des matières de la pédagogie pour former l'étudiant à être future enseignant aux écoles secondaires. L'étudiant reçoit des formations sur : comment enseigner, faire des recherches en pédagogie, évaluation et administration pédagogique .en plus, il y a deux mois des cours de la pédagogie pratique, pendant les quels, l'étudiant sera envoyé dans une école pour mettre en pratique de sa formation étudiée à la faculté. Cette mission sera inspecté par les enseignants de département de la langue française.ils font des visites sur place pour évaluer et donner des notes aux étudiants.

Tableau 4: les matières de deuxième groupe

Code	Cursus	Année universitaire	Volume d'horaire	Nombre des matières par apport de l'année universitaire
EDU114	Introduction de psychologie	1 ^{ère} année	2	4
EDU115	Education environnementale	1 ^{ère} année	2	
EDU124	Philosophie de l'éducation	1 ^{ère} année	2	
EDU125	Technologie d'information et de la communication éducative	1 ^{ère} année	3	
EDU214	Psychologie du développement	2 ^{ème} année	2	6
EDU215	Technologie de l'enseignement	2 ^{ème} année	2	
EDU216	Principes de la méthodologie et son développement	2 ^{ème} année	3	
EDU222	Enseigner par l'ordinateur	2 ^{ème} année	3	
EDU223	Psychologie éducationnelle	2 ^{ème} année	2	
EDU224	Direction et supervision pédagogique	2 ^{ème} année	2	
EDU311	Développement de l'enseignement au Soudan	3 ^{ème} année	3	5
EDU312	Evaluation et statistiques pédagogique	3 ^{ème} année	3	
EDU313	Principes de l'enseignement	3 ^{ème} année	2	
EDU321	Les manuelles de secondaire	3 ^{ème} année	2	
EDU322	Moyens spéciaux pour l'enseignement	3 ^{ème} année	3	

EDU411	Philosophie de l'éducation islamique	4 ^{ème} année	2	3
EDU412	Méthodologie de la recherche pédagogique	4 ^{ème} année	3	
EDU426	Entraînement dans les écoles secondaire	4 ^{ème} année	3	
Total			43	18

- **Troisième groupe**

Les matières de ce groupe sont un cursus de la spécialité en langue française. Elles sont 34 matières.

Tableau 5 : Les cursus de la spécialité

Code	Cursus	Année universitaire	Volume d'horaire	Nombre des matières par apport de l'année universitaire
FRN116	Français de base1	1 ^{ère} année	4	5
FRN117	Activités grammaticales 1	1 ^{ère} année	3	
FRN118	Activités communicatives 1	1 ^{ère} année	3	
FRN127	Français de base 2	1 ^{ère} année	4	
FRN128	Activités grammaticales 2	1 ^{ère} année	2	
FRN217	Français de base 3	2 ^{ème} année	4	6
FRN218	Activités Grammaticales3	2 ^{ème} année	3	
FRN225	Français de base 4	2 ^{ème} année	4	
FRN226	Activités Grammaticales	2 ^{ème} année	3	
FRN227	Compréhension orale et expression écrite	2 ^{ème} année	2	
FRN228	Dictée	2 ^{ème} année	2	
FRN314	Linguistiques	3 ^{ème} année	2	11
FRN315	Expression orale	3 ^{ème} année	3	
FRN316	grammaire	3 ^{ème} année	2	
FRN317	Introduction à la phonétique	3 ^{ème} année	3	
FRN318	Introduction de littérature	3 ^{ème} année	2	
FRN323	Expression écrite	3 ^{ème} année	3	
FRN324	Littérature française	3 ^{ème} année	2	
FRN325	Présentation et exposé	3 ^{ème} année	3	
FRN326	Analyse syntaxique	3 ^{ème} année	2	
FRN327	Méthodes de la correction phonétique	3 ^{ème} année	3	
FRN328	Sociolinguistique	3 ^{ème} année	2	
FRN413	Textes choisis	4 ^{ème} année	3	12

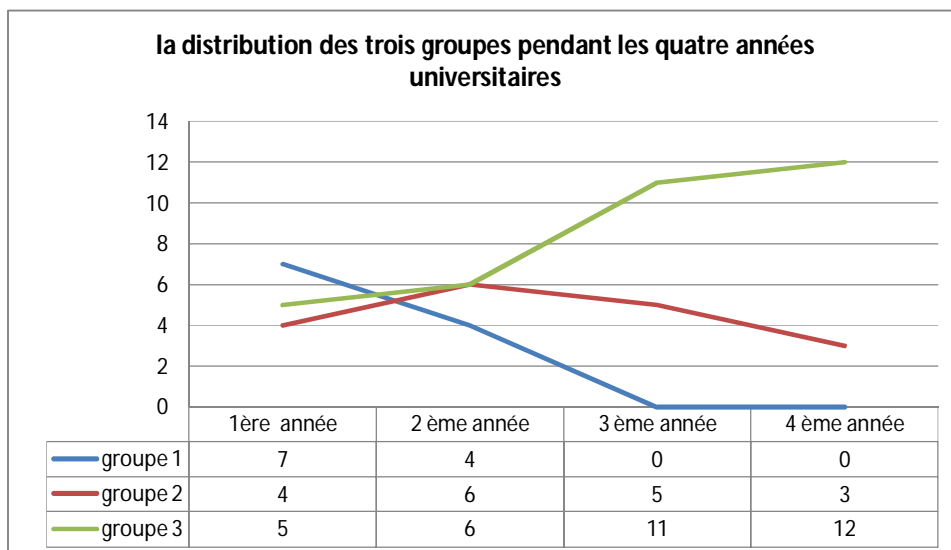
FRN414	Linguistique appliquée	4 ^{ème} année	2	
FRN415	Littérature francophone	4 ^{ème} année	2	
FRN416	Traduction 1	4 ^{ème} année	3	
FRN417	Evaluation	4 ^{ème} année	2	
FRN418	Grammaire avancée	4 ^{ème} année	3	
FRN421	Dissertation	4 ^{ème} année	3	
FRN422	Perfectionnement de la compétence de l'expression écrite	4 ^{ème} année	3	
FRN423	Français pour objectifs spécifique	4 ^{ème} année	3	
FRN424	Analyse textuelle	4 ^{ème} année	2	
FRN425	Enseigner la littérature	4 ^{ème} année	3	
FRN427	traduction 2	4 ^{ème} année	3	
Total			103	

Les cours de la spécialité sont : communication orale et écrite, grammaire de la langue française, littérature (française, africaine....etc.), linguistique et mémoire de fin d'étude rédigé en français.

Selon le tableau indiqué en haut, les heures consacrées à ce troisième groupe occupent une place importante dans tout le curriculum avec un pourcentage de 60% .en deuxième lieu, les matières de la pédagogie avec un pourcentage de 26 %.en dernier lieu , les tronc communs de l'université avec un pourcentage de 13% . La totalité des heures du curriculum est de 168 heures.

Les trois groupes se répertorient pour une période de 4 ans d'études (bac +4=licence), comme le montre la graphique suivante :

Graphique 1 : la distribution des trois groupes de matières pendant les quatre années universitaires



Les tronc communs de l’université (premier groupe) sont enseignés seulement en première et deuxième année, en troisième et quatrième année cèdent leurs places à d’autres cursus.

Les tronc communs de la faculté (deuxième groupe) sont enseignés dès la première année, ils seront abaissable au fer et à mesure des années d’études.

Les cursus de la spécialité sont enseignés dès la première année, en commençant par les matières de base qui vont se progresser avec un pourcentage clair et bien défini en 2, 3,4 années.

6.1.3. Enseignement de la production écrite à l'université du Soudan de sciences et de technologie, faculté de la pédagogie, département de français.

La production écrite est enseignée au département de français à partir de la deuxième année ; une seule matière pour toute l'année. C'est aussi la même chose pour la troisième et la quatrième année. Le volume d'horaire pour un cours est 3heures par semaine. Durant toutes les années d'étude universitaire, l'étudiant n'a que trois matières de production écrite enseignées. Cela représente 9% du curriculum (34 matières). Nous supposons que ces cursus ne sont pas suffisants pour améliorer la compétence de la production écrite chez l'apprenant.

Maintenant le département des langues est en train de mettre à jour le curriculum du département de la langue française. Ils ont présenté en 2016 un plan de modification pour le programme de la licence 5 ans au lieu de 4 ans. En attendant l'accord final du conseil des affaires académiques et le sénat de l'université. Comme un résultat attendu de ce plan, nous souhaitons donner plus d'heures supplémentaires pour le cursus de la langue française.

6.2. Le recueil des données

Le corpus principal sur lequel nous travaillerons rassemble des écrits réalisés par des étudiants universitaires soudanais en FLE. Il comporte deux ensembles de textes en français, et un troisième ensemble en arabe. Le premier ensemble réunit des textes produits par le groupe control, qui a produit des écrits sans intervention de notre part, c'est-à-dire que les étudiants ont fait ce qu'ils ont l'habitude de faire lorsqu'on leur demande d'écrire un texte en français. Le deuxième ensemble réunit des textes en arabe produits par le même groupe et répondant aux mêmes consignes. Quant

au troisième ensemble, il contient des textes en français produits par le même groupe, mais dans ce stade nous l'appelons (groupe expérimental) parce qu'il a soumis à une série d'interventions – une expérimentation – de notre part. Les consignes cette fois ne sont pas les mêmes, mais dans le même temps, elles ressemblent aux précédentes dans leur caractères généraux, comme nous allons l'expliquer plus tard.

Le recueil des données s'est organisé selon les phases suivantes :

Tableau 6 : les phases du recueil des données

Phase	Objectifs	Ordre	Date
I. Production de textes en français par le groupe control	Avoir des écrits témoignant du niveau actuel du groupe expérimental à l'écrit en français.	première séance de l'expérimentation	14 Avril 2015
II. Production de textes en arabe par le groupe control selon les mêmes consignes de la production écrite en français	avoir des textes en langue première (arabe) afin d'être une référence de la langue française en comparant les structures syntaxiques des phrases dans les deux ensembles	dans la deuxième séance de l'expérimentation	21 Avril 2015
III. repérer et classier les différents types des erreurs syntaxiques dans la production écrite en français de ce groupe	Préparer le contenu de notre intervention en nous basant sur les typologies types des erreurs observées	Avant la troisième Séance	De 21 avril à 27 Avril 2015

IV. Interventions en classe, réalisées par nous-mêmes auprès des étudiants du groupe expérimental.	Pour vérifier notre deuxième hypothèse	De 7 à 10 séances traitant les différentes erreurs repérées et les besoins de notre groupe	28 Avril 2015 à 22 Août 2015
V. Production de textes en français par les étudiants du groupe expérimental.	avoir des écrits réalisés par les étudiants ayant été soumis à l'expérimentation.	dernière séance pour le groupe expérimental	3 septembre 2015

6.3. Le public visé

Le public visé par notre expérimentation est formé d'étudiants de quatrième année de la faculté de pédagogie de l'université du Soudan, c'est l'établissement où nous travaillons comme enseignante de FLE. Nous avons choisi de travailler avec ces étudiants parce que nous qu'il nous était plus facile de prendre contact avec eux. Nous avons choisi précisément les étudiants de quatrième année parce qu'ils ont acquis des compétences élémentaires leur permettant de parler et d'écrire en français. A ce stade, les étudiants ont atteint le niveau A2 du CECRL, ce qui est suffisant pour qu'ils participent à notre expérimentation.

6.4. Le groupe expérimental

L'effectif de la classe choisie est de 37 étudiants, mais l'expérimentation reposant sur le groupe-expérimental a été réalisée auprès de 23 étudiants. Nous avons essayé de choisir un groupe d'étudiants ayant le même profil (tranche d'âge, compétences langagières, intention d'intégrer un cours de français en dehors de l'université pendant l'expérimentation, langue

première). Pour ce faire, nous avons distribué au public visé un petit questionnaire composé de trois questions, la première porte sur l'âge de l'étudiant, la deuxième sur son intention d'intégrer un cours de français en dehors de l'université pendant l'expérimentation et la troisième sur la langue maternelle. Nous avons donné un intérêt à l'âge de l'étudiant, parce qu'il est considéré comme un facteur essentiel dans l'enseignement / apprentissage des langues. Ainsi, nous avons choisi les étudiants qui sont nés en 1993 et en 1994 seulement. Pour la raison que nous avons trouvé quelque étudiants sont nés en 1988 et en 1986, qui a nous fait décider de les éloigner. Parallèlement, nous avons exclu ceux qui sont nés en 1996.

En outre, nous nous sommes occupés de la réponse à la deuxième question, puisque nous avons éliminé tous les étudiants qui voulaient prendre des cours supplémentaires de la langue française en dehors de l'université, c'est pour éviter toute intervention extérieure autre que la nôtre.

En ce qui concerne les compétences langagières, nous avons consulté les résultats finals de public visé, ceux qui nous intéressent ici sont les résultats des cours de la langue française pendant les deux derniers semestres. Par conséquent, nous avons retenu les étudiants qui ont obtenu des notes moyennes seulement en écartant ceux qui ont obtenu de bonnes ou de mauvaises moyennes.

Passons à présent à la troisième question qui concerne la langue première, notre objectif en posant cette question est de restreindre notre groupe expérimental aux étudiants qui ont comme langue seul première l'arabe. Comme nous l'avons mentionné dans la première partie, le Soudan est marqué par une variation culturelle et linguistique très vaste. Les dialectes

parlés par nous étudiants auraient pu avoir une influence sur leurs écrits en français. Nous avons choisi de travailler avec les étudiants qui ont comme langue première l'arabe parce que nous ne maîtrisons que cette langue. Notre méconnaissance des autres dialectes nous a conduit à écarter les étudiants qui ont d'autres langues maternelles.

6.5. Les cours de l'expérimentation

Pour mener notre expérimentation, nous avons convenu avec le public visé d'organiser une rencontre hebdomadaire - comme un cours supplémentaire - en dehors de l'emploi du temps habituel des étudiants. Ainsi, nous avons choisi le dimanche de 11h :30 à 13h :30, ces cours qui sont au nombre de 14, ont eu lieu pendant le deuxième semestre de l'année universitaire 2014 – 2015.

Nous n'avons prévenu les étudiants que ces cours allaient constituer le corpus de notre thèse, qu'après le dernier cours. Parce que nous voulions laisser les étudiants écrire librement, et sans crainte que leurs productions écrites soient soumises à une évaluation et à une analyse. Cette peur allait pu rendre les étudiants hésitants, et réduire leurs productions de peur de commettre des erreurs. D'ailleurs, dans le dernière cours, nous avons obtenu une autorisation signée d'apprenants pour que nous puissions utiliser leurs productions écrites dans le corpus de notre thèse (voir l'annexe).

Ce qui nous a inquiétée beaucoup, c'est l'assiduité du public visé à tous les cours de notre intervention, car comme nous l'avons mentionné, ces cours ne font pas partie du programme suivi. Mais contrairement à ce quoi nous nous sommes attendu, le public visé a été assidu. À notre avis, ce la revient aux raisons suivants :

- Ce sont les étudiants eux-mêmes qui ont choisi le jour et l'heure du cours.
- La durée du cours ne dépassait pas une heure, au maximum une heure et quart, afin que les étudiants ne s'ennuient pas.

Après que nous ayons parlé de la planification des séances du travail avec le public visé, venons-en à présent à la question de la consigne.

6.6. La consigne

Notre corpus se constitue de trois ensembles de productions écrites, seuls les textes en français feront l'objet d'une analyse. A proprement dite le premier ensemble a été rédigé en français, et sert d'un indicateur et de référence, qui nous permet de repérer les types des erreurs syntaxiques commises par nos étudiants, et d'observer lesquelles sont les plus fréquentes. Les sujets choisis pour les consignes de ce ensemble sont très claires, directes et un peu simple, pour laisser les apprenants écrire le plus nombre possible des phrases. Le type de texte n'a aucune importance dans notre analyse, c'est seulement la structure syntaxique de la phrase qui est le pivot de notre attention.

Le deuxième ensemble se compose de textes en arabe. Nous avons demandé aux étudiants d'écrire en suivant les mêmes consignes données pour rédiger les textes en français, et nous leur avons demandé de reproduire ce qu'ils ont écrit en français, sans prolonger ou ajouter d'autres phrases. L'ensemble de ces textes permettait de vérifier notre première hypothèse, qui traite le sujet de l'influence de la syntaxe de la phrase en langue première sur la syntaxe de la phrase en français. En comparant la syntaxe

de chaque phrase du premier ensemble, avec celle qui lui correspond en arabe dans le deuxième ensemble.

Voici les consignes qui nous avons choisies :

- 1- Votre bien ami a disparu, vous publiez dans le journal une description très précise pour le retrouver : (nom, âge, adresse, profession, caractères physiques, etc.) Il faut dire aussi depuis quand il a disparu, et pourquoi ?
- 2- Racontez un souvenir : racontez votre premier jour d'école ou lycée, votre premier examen, votre premier travail, décrivez les événements mais aussi les circonstances (c'était où ? quand ?), les personnages principaux (comment étaient-ils ?) vos sentiments (vous étiez heureux, inquiet, fier, triste, confiant, ...?).
- 3- Vous êtes journaliste, écrivez 5 événements principaux : (économique, politique, sociale, etc.) qui se sont passés pendant l'année 2014 au Soudan.
- 4- Vous interviewez vos professeurs et vos camarades sur l'enseignement de la langue française au Soudan, vous devez poser cinq questions, préparez ces cinq questions.
- 5- Imaginez que vous êtes de Madani ou de Nyala ou de Shandi, etc. N'importe quelle ville du Soudan, et maintenant, vous êtes en vacances à Khartoum, vous écrivez une lettre à un/une ami/ami(e) ou à une personne de votre famille pour lui parler de vos vacances.
- 6- Rédigez la recette du gâteau au chocolat : les ingrédients, les étapes de la préparation, la durée de la préparation.
- 7- Qu'est-ce que vous devez faire cette semaine ? faites la liste.
- 8- Rédigez les annonces suivantes :
 - a. Vous cherchez une voiture pour l'acheter.

- b. Vous recherchez un appartement à louer en centre-ville.
- c. Vous cherchez un gardien.

Tournons-nous vers le troisième ensemble qui constitue des textes produits en français après notre intervention, ces textes répondent à d'autres consignes différentes de celles données pour collecter le premier et le deuxième ensemble. Mais en même temps, elles abordent les mêmes sujets et ressemblent aux précédentes dans leur caractères généraux : (niveaux linguistique "B1", type de texte et le nombre des mots). Nous avons opté pour ce changement pour que les étudiants ne se limitent pas à reformuler les textes du premier ensemble en corrigeant les erreurs. Nous voulions vérifier si les étudiants ont bien profité de notre intervention, et de là, notre deuxième hypothèse. Nous avons donné aux étudiants les consignes suivantes :

- 1) Qu'est-ce que vous devez faire aujourd'hui : faites la liste. (10 activités)
- 2) Ecrivez une lettre à un ami pour lui parler de votre ville ou de votre village. (200 mots)
- 3) Décrivez quelqu'un (nom, âge, adresse, profession, caractères physique, ses études, qu'est-ce qu'il aime, qu'est-ce qu'il n'aime pas, son état civil).
- 4) Le 31 décembre dernier vous avez passé une nuit extraordinaire. Vous décrivez cette nuit dans la rue: spectacles, gens, ambiance. Vous donnez vos impressions générales.
- 5) Votre responsable vous demande un rapport sur votre première semaine de travail. Vous expliquez un problème que vous avez rencontré et dites comment vous avez réagi.

6) Vous voulez vendre votre ordinateur portable, rédigez une annonce.

Tous les écrits demandés aux étudiants ont été recueillis à la fin, contrairement à ce qui se passe habituellement dans les cours de production écrite. L'enseignant présente la consigne aux étudiants et discute un peu avec eux sur les sujets proposés, et il leur laisse une semaine pour rédiger les textes, c'est-à-dire jusqu'au prochain cours. Nous avons décidé de recueillir les écrits à la fin de chaque séance, parce que nous voulions avoir des productions écrites, sans aucune aide extérieure, qui nous montrent leurs réels niveaux, et leurs problèmes.

6.7. Les textes du groupe control

Le recueil du premier ensemble de textes de notre groupe control s'était déroulé le 14 Avril 2015, dans les locaux du département de français de l'université du Soudan. La séance a duré une heure. Au début du cours, nous avons présenté les huit consignes aux étudiants, et puis, nous leur avons demandé de choisir un seul sujet à écrire. Nous avons trouvé que tous les consignes ont été choisies, c'est-à-dire ils étaient simples et claires pour nos apprenants, ce qui leur permettaient d'écrire en aisance. C'est-à-dire que nous allons avoir beaucoup de phrases. Le tableau suivant présente le choix des étudiants selon les consignes données :

Tableau 7 : le choix de groupe control selon les consignes données

Consigne	Nombre des étudiants
1	3
2	3
3	3
4	3
5	1
6	3
7	4
8	4
Total	24

En demandant aux étudiants du groupe control de produire - dans le premier cours - un texte en français, notre objectif était d'avoir des textes témoignant de l'effet de notre expérimentation après une série d'intervention. En outre, de savoir à quelle mesure cette expérimentation allait changer les productions écrites de nos étudiants. Et aussi, de savoir quelles sont des types des erreurs syntaxiques persistent malgré nos intervention.

6.8. Les textes en arabe du groupe control

Respectant les mêmes consignes, nous avons demandé à notre groupe control de produire un texte en arabe, pendant une séance qui s'est déroulée le 21 Avril 2015. Les étudiants n'ont pris que 15 minutes pour rédiger ces textes.

Recueillir des textes en arabe se justifie par notre souci de disposer de textes en langue première pouvant, probablement, nous aider à expliquer certaines difficultés qu'ont les étudiants à l'écrit en français. Il est supposé que certaines de ces difficultés reflètent un transfert de la langue première à la langue étrangère ou elles représentent simplement une transposition de manière de faire, c'est-à-dire que les étudiants écrivent en français comme ils le font en arabe. Il faut noter que nous n'avons pas l'intention de faire une analyse comparée des écrits en langue première et en langue étrangère. Nous nous servons des textes en langue première pour diversifier et élargir l'étendue des données sur lesquelles nous travaillerons, de façon à permettre de donner à nos résultats d'analyse plusieurs sources d'explication.

6.9. Constitution du corpus

Le nombre total des copies d'étudiants recueillies est de 69 copies réparties en trois ensembles :

Tableau 8 : Répartition de copies du corpus

Groupe	Nombre de copies
Textes du groupe control	23
Textes en arabe	23
Textes du groupe expérimental	23
Nombre total des copies	69

Les textes du groupe control sont numérotés de 1 à 23 et sont désignés par l'abréviation gcont. (gcont. = groupe control), par exemple : 7gcont signifie la copie numéro 7 du groupe control. Les copies du groupe

expérimental mentionnées par les chiffres de 1 à 23 suivis de gexp. (gexp = groupe expérimental) ; par exemple : 5gexp indique la copie numéro 5 du groupe-expérimental. Les textes en arabe sont numérotés de 1 à 23, suivis de l'abréviation L1 (langue première), exemple : 19L1 : renvoie à la copie numéro 19 des textes écrits en langue arabe.

Nous commencerons l'analyse par les textes du groupe control, puis nous étudierons les textes du groupe-expérimental. Quant aux textes en arabe, ils ne seront pas exhaustivement analysés, mais nous en donnerons des résultats et des exemples pour illustrer certains points comparables ou significatifs quant aux résultats de l'analyse des textes en français.

Tous les textes d'étudiants, recueillis avant et après l'expérimentation, seront analysés à l'aide de mêmes critères d'analyse. Ces critères, portent sur le repérage des erreurs syntaxique récurrentes dans la production écrites.

CHAPITRE VII

Analyse des erreurs syntaxiques dans les textes avant l'intervention

7.0. Introduction

Nous proposons une méthode d'analyse qui étudie les données dans une perspective strictement syntaxique sans étendue textuelle, en ignorant les autres types d'erreurs comme l'orthographe, la morphologie, etc. La première étape de notre analyse consiste en l'établissement d'une grille d'analyse. Il s'agit d'un outil qui permet de porter un jugement sur la qualité d'un produit. Dans notre cas, il s'agit de l'aspect syntaxique des productions écrites de notre groupe control.

Il nous était difficile de trouver une typologie d'erreurs syntaxiques dans les travaux précédents qui traitent de toutes les erreurs sans spécification. Nous nous sommes donc basée, pour établir notre grille d'analyse, sur notre expérience d'enseignante et sur la classification d'erreurs les plus fréquentes faite par le Centre Collégial de Développement de Matériel Didactique (CCDMD)⁵⁸.

Nous concentrerons notre analyse sur dix types d'erreurs syntaxiques :

1. Structure fautive de l'interrogation.
2. Absence ou présence erronée de l'adverbe de négation « ne ».
3. Construction verbale fautive ; choix fautif de l'auxiliaire verbal.
4. Emploi erroné d'un coordonnant ou d'un subordonnant.
5. Emploi erroné d'une préposition simple ou complexe.

⁵⁸ Il s'agit d'un centre de production de ressources informatisées et de documents imprimés conçus à l'intention du personnel enseignant et des élèves de l'ensemble du réseau collégial du Québec.
<http://www.ccdmd.qc.ca/fr/>

6. Emploi erroné de verbe, du mode ou de la voix.
7. Emploi fautif du pronom et du déterminant en regard du référent.
8. Ordre incorrect des mots ou des groupes syntaxiques.
9. Phrase sans verbe principal.
10. Absence ou présence erronée d'un mot ou d'un groupe syntaxique.

Nous avons établi un tableau, regroupant tous les types d'erreurs syntaxiques, à onze entrées : la première colonne est pour la copie de référence, les restes colonnes suivantes indiquent le nombre d'erreurs syntaxiques correspondant aux types d'erreurs, en utilisant les abréviations (TR1, TR2, TP 3..... TR10). Nous avons tout d'abord relevé les erreurs syntaxiques à l'intérieur de chaque copie de notre groupe control. En suite, nous les avons classées dans les catégories correspondantes. Et puis, nous avons établi une rubrique à la fin du tableau calculant le nombre total d'erreurs syntaxiques par rapport à chaque type.

Seuls les deux ensembles de textes en français (groupe-control – groupe expérimental) feront l'objet d'une analyse. Les textes en arabe seront utilisés, si besoin, pour illustrer certains points comparables ou analogues entre textes en langue maternelle, et en langue française. Les exemples utilisés pour la démonstration au cours de l'analyse seront quasiment tous des extraits alors que l'intégralité du corpus se trouvera en annexe.

7.1. Analyse et interprétation des erreurs des textes de groupe control

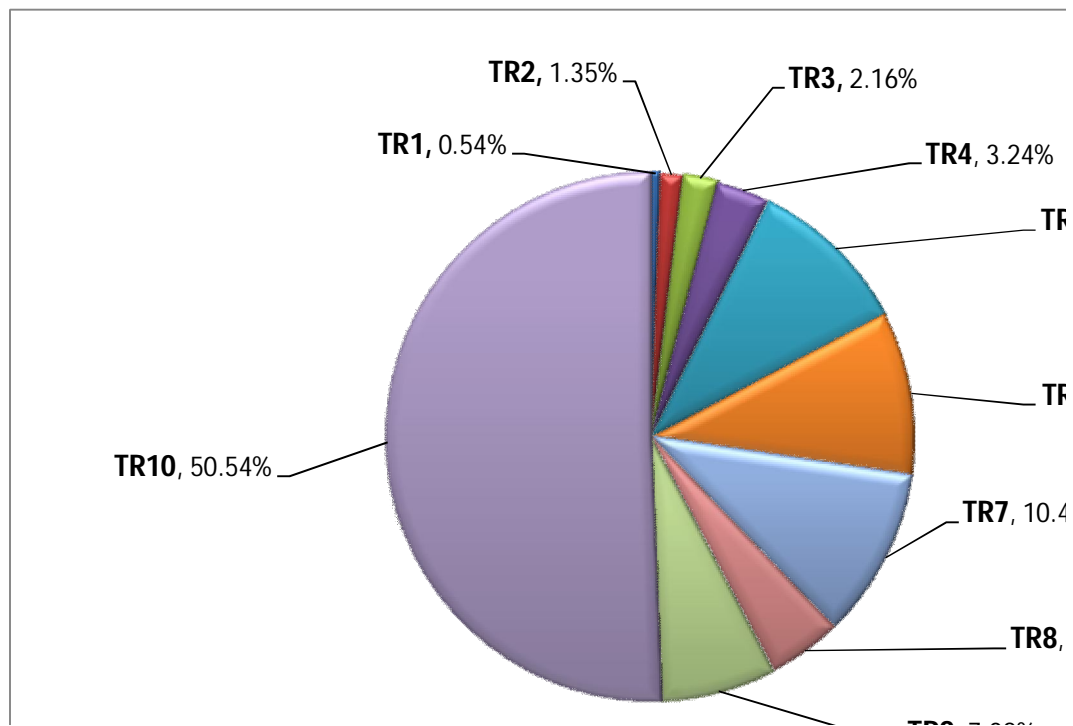
Nous commencerons l'analyse en présentant le nombre des erreurs syntaxiques que nous avons repérées dans les 23 textes choisis et qui sont au nombre de 370. Le tableau suivant synthétise la répartition d'erreurs dans chaque copie du groupe control, selon les types d'erreurs.

Tableau 9 : La répartition d'erreurs dans chaque copie du groupe control, selon les types d'erreurs

Copie	TR 1	TR 2	TR 3	TR4	TR 5	TR 6	TR 7	TR 8	TR 9	TR10
1 gcont.	0	0	0	0	0	3	2	0	0	1
2 gcont.	0	0	1	0	4	0	3	1	0	4
3 gcont.	0	0	0	0	4	4	0	0	1	6
4 gcont.	0	0	0	1	2	1	3	0	2	7
5gcont.	0	0	0	1	1	1	2	1	0	9
6 gcont.	0	0	0	0	3	1	2	0	3	7
7 gcont.	0	0	0	1	0	1	1	4	0	12
8 gcont.	0	0	0	1	0	1	3	1	0	9
9 gcont.	1	0	1	0	1	0	1	1	3	8
10 gcont.	1	0	0	0	5	0	0	0	1	4
11 gcont.	0	0	0	0	1	1	0	1	3	8
12 gcont.	0	0	0	0	1	3	1	0	0	4
13 gcont.	0	0	3	0	2	4	1	0	2	8
14 gcont.	0	0	1	0	1	4	1	1	2	8
15 gcont.	0	0	0	0	3	2	1	2	1	7
16 gcont.	0	5	0	2	3	4	1	1	5	18
17 gcont.	0	0	0	3	0	0	1	0	0	24
18 gcont.	0	0	0	1	0	1	8	2	2	4
19 gcont.	0	0	0	0	0	0	0	1	0	6
20 gcont.	0	0	0	2	1	3	0	0	1	13
21 gcont.	0	0	0	0	3	1	1	1	0	10
22 gcont.	0	0	2	0	1	2	4	0	0	4
23 gcont.	0	0	0	0	1	0	3	0	0	6
Total	3	5	8	12	37	37	39	17	26	187

Le graphique suivant présente le pourcentage des erreurs syntaxiques dans les copies du groupe control.

Graphique 2 : Les erreurs syntaxiques dans les textes du groupe control



Nous observons que les types d'erreurs n'apparaissent pas avec la même fréquence dans l'ensemble des textes. Le type TR10 correspondant aux erreurs relevant de l'absence ou la présence erronées de mots ou de groupes syntaxiques est le plus fréquent. En revanche, il y a certains types d'erreurs syntaxiques sont moins commis comme les types TR1, TR2, TR3 et TR4 concernant respectivement: la structure fautive de l'interrogation, l'absence ou présence erronée de l'adverbe de négation « ne », la construction verbale fautive ou le choix fautif de l'auxiliaire verbal et l'emploi erroné d'un coordonnant ou d'un subordonnant. Nous aborderons dans ce qui suit chaque type d'erreurs en mentionnant deux ou trois exemples d'erreurs repérées - comme les apprenants les ont écrites - et en présentant, quand cela est possible, une explication sur l'origine de l'erreur.

7.1.1. Structure fautive de l'interrogation (TR1)

Dans les textes du groupe control, nous avons repéré, sur les 387 erreurs relevées des dix types des erreurs syntaxiques, deux erreurs concernant la structure interrogative. Ces erreurs ne sont commises que dans deux textes (9 gcont. et 10 gcont.).

TR1		
9 gcont.	L2	Que ce que votre avie au sur l'enseignement la langue français au sudan ?
	L1	ما رأيك في تعليم اللغة الفرنسية في السودان؟

TR1		
10 gcont.	L2	Vous développez votre éducation par ?
	L1	هل تريد ان تنمي هذا العلم؟

En examinant ces deux erreurs, nous trouvons que 9 gcont. a commis une erreur en choisissant l'élément interrogatif (que ce que) à la place de (à votre avis), et 10 gcont. a oublié le mot de l'interrogation (est-ce que). Ces erreurs sont dues à un raccourcissement de la part des apprenants de la forme correcte des phrases interrogatives.

7.1.2. Absence ou présence erronée de l'adverbe de négation « ne » (TR2)

Le type d'erreurs TR2 paraît cinq fois dont nous choisissons ces deux exemples

TR2		
16 gcont.	L2	aussi pas * parli beaucoup.
	L1	لا يتكلم كثيراً

TR2		
16 gcont.	L2	Il * est pas retours de la maison.
	L1	لم يرجع للمنزل

Ce sont ci-dessus les passages qui contiennent les erreurs comme elles sont écrites, chaque étoile signifie l'absence erronée de l'adverbe de négation « ne ».

Dans 16 gcont. , nous trouvons que l'étudiant veut dire : il ne parle pas beaucoup / il n'est pas retourné de la maison. Ces erreurs sont dues à L1, parce que dans la langue arabe on n'utilise qu'un seul élément de négation dans ce type de négation.

7.1.3. Construction verbale fautive, choix fautif de l'auxiliaire verbal (TR3)

Le type d'erreurs TR3 est relevé huit fois dans l'ensemble du corpus. Dans 2 gcont. , 9 gcont. et 14 gcont. , cette erreur apparaît une fois alors qu'elle est commise trois fois dans 13 exav, et deux fois dans 22 exav.

Nous allons présenter quelques exemples de la construction verbale fautive et du choix fautif de l'auxiliaire verbal chez le groupe concerné.

TR3		
9 gcont.	L2	Où enseigné la langue français ?
	L1	أين درست اللغة الفرنسية؟

En référant au texte arabe, nous trouvons que l'étudiant voulait dire : Où enseignez-vous la langue française ? Ici l'étudiant a confondu le participe passé enseigné et le présent enseignez puisque probablement du fait ils ont la même prononciation.

TR3		
13 gcont.	L2	Je rappele bien souvenirs au passé Je rappele aussi mes axemens ils s'appartient le présent
	L1	اتذكر جيداً ذكرياتي في الماضي اتذكر ايضاً امتحاناتي إنها تمثل الحاضر

Ces exemples nous montrent que certains étudiants rencontrent un problème avec la structure du verbe pronominal. Dans les deux premières phrases, l'étudiant a utilisé le verbe rappeler au lieu d'employer la forme pronominale correspondante ; se rappeler. Dans la dernière phrase, il a commis l'erreur inverse en recourant à la forme pronominale là où il ne faut pas l'utiliser.

En tant que professeur du FLE, nous avons noté que la plupart des étudiants, de tous les niveaux, commettent beaucoup d'erreurs de ce type à

l'oral comme à l'écrit. Nous pensons que ce problème revient peut-être de l'absence de cette structure (verbe pronominal) dans la langue arabe.

TR3		
22 gcont.	L2	Je <u>suis</u> visitée
	L1	لقد زرت

TR3		
14 gcont.	L2	Dieu n' <u>est</u> pas perdu vos cars
	L1	والله لا يضيع اجرکم

Dans ces exemples, les étudiants n'ont pas choisi l'auxiliaire adéquat. Cette erreur n'est pas fréquente parce que les étudiants arrivent, la plupart du temps, à utiliser le bon auxiliaire.

7.1.4. Emploi erroné d'un coordonnant ou d'un subordonnant (TR4)

L'emploi erroné d'un coordonnant ou d'un subordonnant représente 3.20% d'erreurs syntaxiques de l'ensemble du corpus et apparaît dans huit textes.

Toutes les erreurs relevant de ce critère concernent l'emploi erroné du coordonnant « et ». Les étudiants n'ont pas recouru à d'autres coordonnants, comme : ainsi que, bien plus, de plus, ensuite, puis... comme dans les phrases suivantes :

TR4		
20 gcont.	L2	Je vais rester à la maison avec ma famille <u>et</u> je vais lever mes vêtements et je vais faire la cuisine
	L1	سابقى فى المنزل مع اسرتى وسأغسل ملابسي وسأعمل فى المطبخ

TR4		
17 gcont.	L2	Je laver mes vêtements <u>et</u> lire le coran <u>et</u> téléphone ma famille et écouter la musique française.
	L1	غسل ملابسي وقراءة القران والاتصال لعائلي وإستماع موسيقى فرنسية.

De plus, nous avons observé dans ces exemples et dans d'autres aussi que les étudiants ont répété le coordonnant « et » au lieu d'utiliser la virgule. Parce qu'en arabe « si l'on doit coordonner plus de deux groupes, on met la coordination entre chaque groupe (et non seulement à la fin comme en français) ; زرت المغرب و الأردن و تونس = j'ai visité le Maroc, la Tunisie et la Jordanie » (Neyreuf et Alhakkak, 2011, p : 223).

Un seul étudiant a commis une erreur du même type qui ne concerne pas le coordonnant « et », quand il a choisi le coordonnant exprimant le pour à la place du coordonnant qui exprime la cause parce que.

TR4		
18 gcont.	L2	Je vais venir à la université <u>pour</u> j'ai trois cour
	L1	الذهاب للجامعة لان لدي ثلاث محاضرات

Nous avons observé qu'il n'y a pas d'erreurs concernant l'utilisation des subordonnants. Cela pourrait avoir pour raison que les étudiants n'ont pas tendance à utiliser des subordonnants. Cette observation de fait n'est pas relative seulement à notre corpus, notre expérience d'enseignante nous a permis de constater la même lacune dans la plupart des productions écrites ainsi qu'à l'oral. Ce problème mérite une recherche à part entière qui permettrait d'étudier les raisons et de proposer des remédiations.

7.1.5. Emploi erroné d'une préposition simple ou complexe (TR5)

Le pourcentage d'erreurs de type T5 est légèrement élevé par rapport aux pourcentages précédents. Dix-sept textes comprennent, une ou plusieurs, erreurs de ce type. Le fait que seulement six étudiants n'ont pas commis d'erreurs relatives à l'usage erroné de la préposition montre l'importance de cette erreur et c'est ce qui nous a poussée à y consacrer trois cours aux prépositions pendant notre intervention. En ce qui concerne l'origine de ces erreurs, nous rejoignons l'avis de Mohamed Lamine (2008 :33), qui a travaillé sur la confusion dans l'usage des prépositions du français chez des apprenants arabophones algériens. Il explique la source des erreurs relatives à l'emploi fautif des prépositions comme suivant :

« Bien que, dans plusieurs contextes, certaines prépositions en français puissent correspondre à d'autre en arabe, il n'y a jamais eu de correspondance stable ou parfaite. La distribution d'une préposition en français est toujours différente de celle de la préposition que l'on dit correspondant en arabe et vice versa. Cette correspondance imparfaite entre les deux systèmes prépositionnels et les idées reçues qu'ont les apprenants sur le système des prépositions en français, sont le plus souvent source d'erreur vu que le recours au claque et à la traduction littérale ce qui domine le plus les productions écrites chez ces apprenants ».

Nous trouvons que les étudiants n'utilisent pas la bonne préposition comme dans les exemples suivants :

TR5		
6 gcont.	L2	Je vedrais appartement <u>en</u> Khartoum
	L1	انا اريد شقه في الخرطوم

TR5		
23 gcont.	L2	Mélangez tout ça puis mettez <u>à</u> la petite boulangerie
	L1	نخلط كل ذلك ثم نضعه في الفرن الصغير

TR5		
11 gcont.	L2	Les professeurs les langue français est-ce que s'exercer <u>sur</u> l'apprentissage la langue français ?
	L1	اساتذة اللغة الفرنسية هل مدرين على تدريس اللغة الفرنسية؟

Ces exemples témoignent de l'incompétence de nos apprenants à distinguer entre les différentes prépositions. Cet emploi fautif des prépositions est justifié probablement par l'influence de la langue maternelle. Dans la première phrase l'étudiant utilise « en » à la place de « à », dans la deuxième « à » à la place de « dans » et dans la troisième « sur » à la place de « à ». Toutes ces erreurs s'expliquent par le fait que dans la langue arabe on utilise une seule préposition pour dire : je suis à Khartoum, je suis en France,

mettez quelque chose dans le four, quel est votre avis sur le français, c'est la préposition « في » [fi].

L'interférence de la langue arabe est aussi apparente dans les exemples suivants :

TR5		
16 gcont.	L2	Il est pas retours <u>de</u> la maison
	L1	لم يرجع للمنزل

TR5		
12 gcont.	L2	Je arrive <u>de</u> Khartoum
	L1	انا الان في الخرطوم

TR5		
3 gcont.	L2	Nous sommes parti <u>de</u> la station
	L1	غادرنا إلى موقف المواصلات

TR5		
15 gcont.	L2	Envoyez un message <u>de</u> IslamAhmed255 @gmail.com
	L1	إرسال رسالة على الایمیل الاتی.....

Dans les trois premières phrases, les étudiants ont utilisé « de » à la place de « à », pour indiquer la destination. Dans la dernière, l'étudiant fait

un emploi erroné de la même préposition pour indiquer le destinataire. En arabe, pour indiquer la destination ou le destinataire, on peut utiliser deux prépositions : la préposition [ila] إلى qui équivaut aux prépositions « à », « vers » ou « pour » en français et la préposition [li] ل qui peut correspondre à « de ». Nous retrouvons ici la différence de distribution des propositions mentionnées supra par Mohamed Lamine (Op.cit., 34).

Dans les phrases précédents, les étudiants ont choisi « de », qui correspond en arabe la préposition [li] ل, parce que dans le dialecte arabe soudanais, on utilise la préposition [li] pour indiquer soit la destination soit le destinataire, par exemples :

انا ماشي للجامعة

Ana mashi liljamiaa

ادي الكتاب لـخالد

Adi alkitab likhalid

Nous avons trouvé la réponse dans un ouvrage en arabe (horof aljar) d'Alchamsan (1987 :38) qui a constaté que la signification de la préposition [ila] est plus proche de celle de la préposition [li] de plus ses prononciations.

Les étudiants sont également influencés par la langue première quand ils écrivent :

TR5		
20 gcont.	L2	J'ai quelque chose <u>pour</u> acheté
	L1	سأذهب للسوق للتسوق

TR5		
21 gcont.	L2	Il y a une voiture camry blanch couleur <u>pour</u> vendre
	L1	توجد سيارة كامري بيضاء اللون للبيع

Ici il fallait que les apprenants utilisent la préposition « à » introduisant un infinitif complément (par ex. : il s'apprete à partir, il persiste à nier, etc.) (GREVISS, 1996 :7) mais ils ont employé « pour » à la place de « à ». Alors, les étudiants utilisent la préposition ل [li] qui «sert pour indiquer la cause, le motif, Ex : قام لمعاونته » Silvester De Sacy (1829 :337). Ainsi, nous trouvons que les étudiants influencent par la langue arabe, pour cette raison ils ont utilisé la préposition « pour » qui correspond la préposition ل [li] en arabe.

7.1.6. Emploi erroné du temps, du mode, de la voix (TR6)

17 des 23 étudiants ont commis l'erreur de type TR6, ce qui montre son importance.

A traverse notre analyse du premier ensemble, nous avons trouvé que ce type d'erreur vient de l'ignorance de la part des étudiants du bon emploi du temps, du mode ou de la voix, comme dans les exemples suivants :

TR6		
12 gcont.	L2	Je <u>regarder</u> de nombreux amis.
	L1	التقيت بالكثير من الاصدقاء

TR6		
14 gcont.	L2	Il <u>mettre</u> chemise couleur blanche
	L1	يرتدي قميص أبيض

TR6		
11 gcont.	L2	Est-ce que <u>s'exercer</u> sur l'apprentissage la langue français ?
	L1	هل تدرّبت على تدريس اللغة الفرنسية؟

TR6		
13 gcont.	L2	En générale la période de l'université <u>se passait</u> rapide
	L1	عموماً فترت الجامعة مرت بصورة سريعة ورائعة

TR6		
5 gcont.	L2	Vous <u>chercher</u> une voiture
	L1	انت تبحث عن سيارة

Ici l'étudiant a confondu la forme du verbe conjugué avec « vous » et celle du verbe à l'infinitif. Cette confusion est due, peut être, à l'absence de la forme de l'infinitif dans la langue arabe

TR6		
8 gcont.	L2	Mettre dans la plateau du four et <u>laissez</u> le pendant une demi-heure
	L1	ونضعهم في صينية فرن لمدة نصف ساعة

Dans l'exemple précédent, l'étudiant a confondu entre la forme du verbe à l'infinitif avec celle du verbe conjugué avec « vous ».

TR6		
15 gcont.	L2	Ahmed est sorti de la maison et il ne <u>retourner</u> plus
	L1	خرج احمد من منزله ولم يعد حتى الان

L'étudiant s'est trompé en utilisant la forme du verbe à l'infinitif à la place de celle du verbe conjugué au passé composé.

Ces trois derniers exemples proviennent de l'assimilation de la prononciation du verbe du premier groupe à l'infinitif et son participe passé, et la prononciation de verbe conjugué avec « vous ».

7.1.7. Emploi fautif du pronom et du déterminant en regard du référent (TR7)

18 des 23 étudiants ont commis les erreurs du type TR7, ce qui fait un pourcentage de 78.26%. Le nombre d'erreurs relatives à ce critère varie entre un et quatre dans les copies où ce type d'erreur figure à l'exception de 18 gcont. où ces erreurs sont au nombre de huit.

Nous avons observé que la plupart des étudiants confondent entre les déterminants masculins « le, mon, un » et les déterminants féminins « la, ma, une ». Et dans quelques textes, ils confondent entre les déterminants définis et les déterminants indéfinis. Les exemples suivants illustrent ce type d'erreur :

- **confusion entre les déterminants définis et indéfinis (TR7.1)**

TR7		
17 gcont.	L2	Regarder <u>un</u> canal française « T.V5 »
	L1	مشاهدة قناة فرنسية T.V5

TR7		
22 gcont.	L2	Je suis visitée <u>un</u> musée de Khartoum
	L1	زرت متحف الخرطوم

TR7		
1 gcont.	L2	J'aimerais te raconter <u>des</u> mes vacances
	L1	احببت أن أحكي لك عن عطلتي

Nous attribuons ces erreurs concernant l'emploi incorrect des pronoms et des déterminants, à l'interférence de la langue arabe où il existe un seul article défini pour le masculin, le féminin, le singulier et le pluriel, et

où il n'y pas d'article indéfini. Dans 17 gcont. et 22 gcont. les apprenants ont utilisé l'article indéfini « un » à la place de l'article défini « le », parce que dans les phrase correspondantes en arabe on n'utilise pas un article défini [...], mais on utilise la juxtaposition (Alidhafa). Ils ont donc imité la structure arabe pour définir les mots « canal » et « musée ». Cependant dans 1 gcont. l'erreur est due au fait que l'apprenant ne maîtrise pas l'utilisation des déterminants singuliers et celle des plurielles.

- **confusion entre les déterminants masculins et féminins (TR7.2)**

Nous pensons que la plupart des erreurs concernant l'emploi des déterminants avec confusion du genre reviennent du fait que les mots qui renvoient au même référent peuvent avoir un genre différent en arabe et en français. Nous retrouvons ce cas dans les exemples suivants :

TR7		
8 gcont.	L2	Mettre dans <u>une</u> plateau du four
	L1	نضعهم في صينية الفرن

TR7		
21 gcont.	L2	Deux salles de pain et <u>une</u> balcon
	L1	غرفتين دورة مياة و بلكونه

Les noms masculins « plateau » et « balcon » se traduisent en arabe standard par « siniyya » et « chorfa » ou « balacouna » qui sont deux noms

féminins, d'où vient, à notre avis, les erreurs constatées dans les deux exemples présentés supra.

- **confusion entre les pronoms (TR7.3)**

TR7		
6 gcont.	L2	Je voudrais gardien pour <u>les</u> enfant
	L1	اريد مربيه لاجل أطفالى

TR7		
5 gcont.	L2	<u>Vous</u> recherche pour le modèle Yaris de 2015
	L1	ابحث عن سيارة يارس موديل 2015

TR7		
18 gcont.	L2	J'ai trois cour après <u>ce</u> je vais sortir avec mes amie
	L1	لدي ثلاث محاضرات بعد ذلك الخروج مع اصدقائى

Nous observons que ces erreurs sont nombreuses et variées, mais nous avons abordé seulement trois exemples. De plus, nous trouvons qu'elles sont dues à un raccourcissement de la part d'apprenants de la bonne utilisation des pronoms.

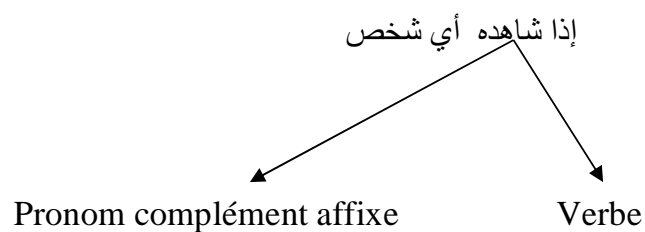
7.1.8. Ordre incorrect des mots ou des groupes syntaxiques (TR8)

Environ la moitié des étudiants 52% ont commis des erreurs du type TR8. Nous avons relevé 17 erreurs avec une fréquence d'une ou deux fois dans chaque texte. Sauf dans 8 gcont. , où cette erreur apparaît quatre fois.

Voici quelques exemples qui contiennent des erreurs dans l'ordre des mots ou des groupes syntaxiques dans les textes étudiés:

TR8		
2 gcont.	L2	Si chaque un voit il
	L1	إذا راه أي أحد

Ici, l'étudiant a calqué la structure de la phrase en arabe où le pronom personnel complément s'attache comme pronom affixe à la fin du verbe.



TR8		
16 gcont.	L2	Il pas parli beaucoup, pas malade et pas fou
	L1	لا يتكلم كثيراً, لم يكن مريض ولا مجنون

Dans la phrase ci-dessus, l'étudiant est influencé totalement par la structure de la langue première. Il a commis deux erreurs : la première concerne l'absence erronée de l'adverbe de négation « ne », et l'autre l'ordre incorrect des mots. L'apprenant place l'adverbe de négation « pas » avant le verbe. Dans la langue arabe, la négation s'effectue à l'aide d'une particule, qui change selon le type de phrase et le temps du verbe (Djebli, 1994, p : 324), mais qui se place toujours avant. La transcription ci-dessous illustre ce calque.

Il pas parla beaucoup,
 ↓ ↓ ↓ ↓
 Howa la yatahadas kathern

هو لا يتحدث كثيراً

C'est le même cas dans l'exemple suivant:

TR8		
21 gcont.	L2	Une voiture blanche couleur
	L1	سيارة بيضاء اللون

Une voiture blanche couleur
 ↓ ↓ ↓
 Sayara baydaa alawon

سيارة بيضاء اللون

Dans la langue arabe, pour indiquer la couleur, on peut utiliser deux structures. On peut employer uniquement un adjectif de couleur seulement, comme quand on dit : فستان احمر → foustan ahmar qui signifie une robe rouge. L'adjectif peut être suivi du nom (lawn : couleur), comme quand on dit : فستان احمر اللون → foustan ahmar allawn, qui signifie une robe de couleur rouge. Cette addition dans la langue arabe donne la phrase une valeur sémantique de précision⁵⁹. C'est ce que l'étudiant a fait dans 21 exav, il veut dire : une voiture de couleur blanche, mais il a ajouté le mot couleur après l'adjectif du couleur blanche, en imitant la syntaxe de l'arabe.

8.1.9. Phrase sans verbe principal (TR9)

Douze des vingt-trois étudiants, qui représentent 52.17% de notre groupe, ont commis l'erreur du type T9. Les phrases ci-après sont écrites sans verbe principal :

TR9		
3 gcont.	L2	L'enseignement dans l'université * différent
	L1	التعليم في الجامعة مختلف

TR9		
4 gcont.	L2	Son type * MW
	L1	نوعها MW

⁵⁹ الاضافه الدروس اللغويه و التطبيقات <https://sites.google.com/site/benara22/.../benara22-23> cite éducative, consulté le 20/11/2015

TR9		
16 gcont.	L2	Mes enfants * cinq
	L1	لا يتكلم كثيراً, لم يكن مريض ولا مجنون

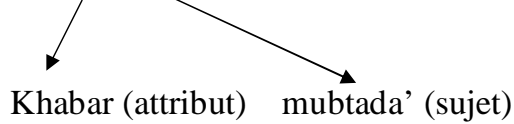
TR9		
9 gcont.	L2	L'enseignement de la langue française * difficile ou facile ?
	L1	ما رأيك في تدريس اللغة الفرنسية هل هي سهلة أو صعبة؟

TR9		
14 gcont.	L2	Ses yeux * petits
	L1	عيونه صغيره

Nous avons observé que, dans les vingt-six phrases qui comportent ce type d'erreurs, manque le verbe « être ». L'influence de la langue arabe est très claire dans ce cas : en arabe, le verbe être au présent n'apparaît presque jamais ; il est sous-entendu. Pour former des phrases nominales simples, il suffit de juxtaposer le sujet (mubtada') dont on parle et l'information (khabar) l'attribut. Selon Lecomte (1976 :109) « la phrase nominale exploite et combine en principe exclusivement les différents complexes de mots dont la syntaxe vient d'être exposée. Par définition, elle ne comporte pas de verbe..... elle exprime par simple juxtaposition de deux éléments..... appelés (sujet) et (attribut) ».

L'étudiant est beau.

الطالب جميل.



7.1.10. Absence ou présence erronée d'un mot ou d'un groupe syntaxique (TR10)

Nous remarquons que l'erreur de type TR10 est la plus fréquente dans les textes de notre groupe. Tous les étudiants ont commis ce type d'erreur. Nous avons établi * sous catégories des erreurs correspondant à ce critère. Nous présenterons pour chaque sous-catégorie quelques phrases l'illustrant suivies d'une explication.

- Absence de la préposition 'de' (TR10.1)

TR10		
9 gcont.	L2	L'enseignement * la langue française
	L1	تدريس اللغة الفرنسية

TR10		
13 gcont.	L2	Lycée * Khartoum
	L1	مدرسة الخرطوم

Notre expérience d'enseignante de FLE nous a permis de constater que cette erreur est souvent commise dans la production écrite ou orale de quelques étudiants de FLE soudanais. Cela provient à notre avis à la syntaxe

de la langue arabe où on utilise couramment l'annexion. « **L'annexion** ou l'Idhâfa est également un procédé syntaxique courant en arabe. Il permet de déterminer un nom en l'annexant à un autre en remplissant la fonction de complément de nom, de la grammaire française, exprimée par : d', de, du, des... . L'annexion se construit par la juxtaposition des deux noms. Exemple: كتاب العربية → le livre d'arabe »⁶⁰.

- **Absence de l'article partitif (TR10.2)**

La plupart des étudiants ont commis ce type d'erreur. Dans la structure de la langue arabe, on n'utilise pas l'article partitif⁶¹

TR10		
7 gcont.	L2	3 cop lait/ 1 cop huile
	L1	3 أكواب لبن/ 1 كوب زيت

TR10		
8 gcont.	L2	2 cuire vanille/ 3 cuire cacao
	L1	2 ملعقة فانيليا/ 3 ملعقة كاكاو

- **La présence erronée des prépositions en et à (TR10.3)**

TR10		
20 gcont.	L2	Au samedi/ Au matin/ Au soir
	L1	في يوم السبت/ في الصباح/ في المساء

⁶⁰ Article publié dans le cite d'internet : <http://www.cer-lea-nancy.formation.univ-lorraine.fr/files/.../fiches-grammaticales>, [s.a], consulté le 20 novembre 2016.

⁶¹ kmikz.dz.free.fr/uploadz/.../LINGUISTIQUE%20CONTRASTIVE.doc

TR10		
17 gcont.	L2	En lundi/ en dimanche
	L1	في يوم الاثنين/ في يوم الأحد

Ici l'étudiant veut décrire ou raconter ce qui s'est passé dans un jour déterminé, mais il a fait précéder la date par en ou à comme dans en arabe. Nous aborderons par exemple un poème célèbre en arabe d'Alimam Ali⁶² :

تبدى الله في خَلْقِ السماءِ وفي الأحدِ البِنَاءُ لأنَّ فيه

ستظفرُ بالنجاحِ وبالثراءِ⁶³ وفي الإثنينِ إنْ سافرتَ فيه

Nous observons que chaque nom de jour est précédé par la préposition « à ». Donc, la structure en arabe c'est lui qui a inspiré les apprenants à faire précéder les jours de la semaine par les prépositions « à » ou « en ».

⁶² Alimam Ali est le fils d'Abû Tâlib, oncle du prophète Mohammed, il a été à la fois le protégé, le cousin, le disciple et le gendre de Mohammed en épousant sa fille Fâtima. Il a été le quatrième calife de l'islam (656-661).

⁶³ www.alfaseeh.com > ... > الأَدَب

- **Absence de la préposition à (TR10.4)**

TR10		
6 gcont.	L2	J'habite * Asahafa
	L1	اسكن الصحافه

Ce lapsus est dû à l'influence du dialecte soudanais arabe. Cependant on utilise, dans la langue arabe standard, la préposition « à » pour indiquer le lieu où nous habitons, mais dans le dialecte soudanais, souvent, on ne mentionne pas la préposition « à ». Puisque ce type d'erreur n'a pas apparu qu'une fois, nous pouvons dire qu'il est dû à un problème personnel chez cet apprenant.

- **Absence du sujet (TR10.5)**

TR10		
3 gcont.	L2	et * rencontre les personnes.....
	L1	و أقابل اشخاص

TR10		
9 gcont.	L2	Où enseignez * la langue française ?
	L1	أين درست اللغة الفرنسية ?

Ici les apprenants se sont trompés dans la formation de la phrase en français, parce qu'ils ont simulé les phrases en arabe. Dans 3 gcont. l'apprenant n'a pas mentionné le sujet je en imitant la structure de la phrase

correspondant en arabe, puisque le sujet du verbe أقابل est un sujet sous-entendu estimé par أنا.

Dans 9 gcont. l'apprenant a suivi la structure de la phrase en arabe :

A = **adverbe interrogative** أين + **verbe** درست + **complément d'objet direct** اللغة الفرنسية.

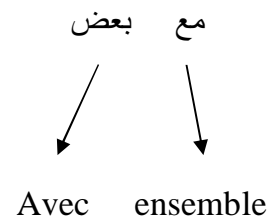
F = **adverbe interrogative** où + **verbe** enseignez + **complément d'objet direct** la langue française.

Le sujet dans la phrase en arabe est représenté par « ت » qui s'affixe à la fin du verbe درست, on l'appelle « le pronom personnel collé ». Donc, nous pouvons dire que la structure particulière de la phrase en arabe (absence d'un sujet direct et isolé), a conduit l'apprenant à négliger l'écriture du sujet en français.

- **Présence erronée de la préposition « avec » (TR10.6)**

TR10		
3 gcont.	L2	Nous sommes partis <u>avec</u> ensemble à la station
	L1	غادرنا معا إلى موقف المواصلات

Ici l'étudiant a commis une erreur en ajoutant le mot avec avant le mot ensemble comme dans la langue arabe. Il s'agit d'un claque de la structure syntaxique.



- Absence de l'article indéfini (TR10.7)

TR10		
4 gcont.	L2	Deux chambres et * toilette, * cuisine
	L1	غرفتين و حمام و مطبخ

TR10		
6 gcont.	L2	Je voudrais acheter * voiture
	L1	أريد شراء سيارة

Nous avons déjà signalé que dans la langue arabe, il n'y a pas d'article indéfini, il y a seulement l'article défini « ال » qui ne varie pas selon le genre et le nombre. Nous pensons que cette particularité syntaxique pourrait avoir une influence sur l'emploi des articles qu'ils soient définis, indéfinis ou partitifs.

- Présence erroné du sujet je (TR10.8)

TR10		
17 gcont.	L2	je lire un livre d'arabe/ j'aller à l'université/ je laver mes vêtements
	L1	قراءة كتاب باللغة العربية/ الذهاب الى الجامعة/ غسل ملابس

Ici l'étudiant voulait conjuguer le verbe à l'infinitif, mais il a raté la règle, c'est parce que « L'infinitif proprement parler n'existe pas en arabe » KHALFALLAH⁶⁴.

⁶⁴Article publié dans le cite d'internet : lcer-lea-nancy.formation.univ-lorraine.fr/files/.../fiches_grammaticales. Consulté le 20 novembre2016

- **Absence de la préposition en (TR10.9)**

TR10		
9 gcont.	L2	L'enseignement de la langue française * général difficile ou facile ?
	L1	تعليم اللغة الفرنسية في العموم هل هي سهلة او صعبة ?

- **Absence d'un groupe syntaxique c'était (TR10.10)**

TR10		
13 gcont.	L2	Des nouveaux vêtements du lycée à Elkhajalab en 2008
	L1	ملابس الثانوية الجديدة لمدرسة الخوجلاب وذلك كان في عام 2008م

- **Absence erroné de la conjonction que (TR10.11)**

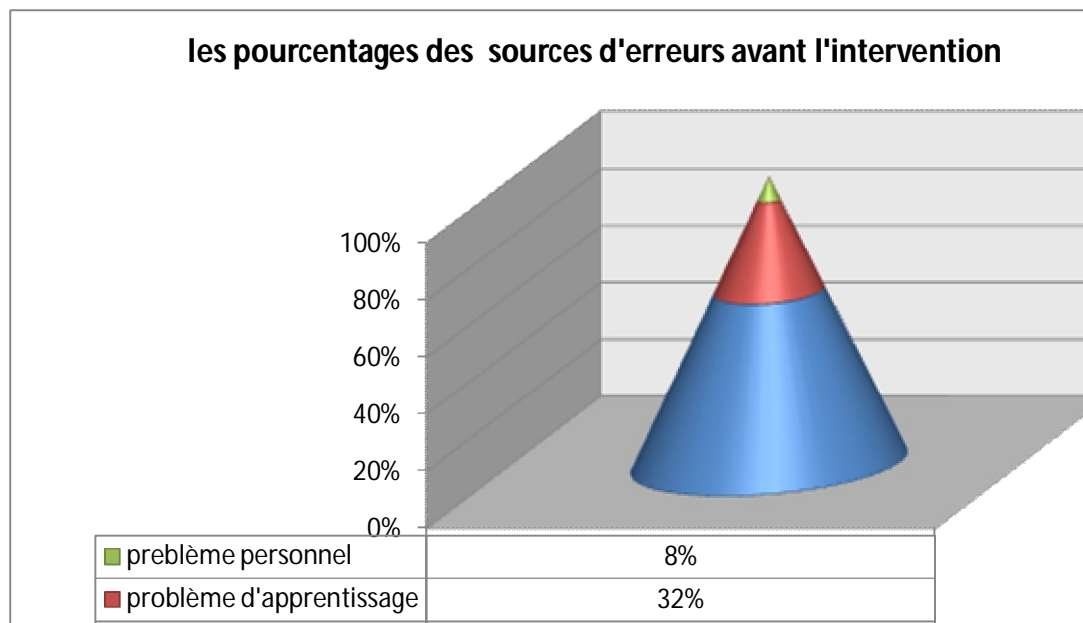
TR10		
15 gcont.	L2	On ajoute le plus*sa couleur est noir
	L1	ونضيف على ذلك بأنه داكن اللون

Les phases précédentes comportent des erreurs syntaxiques sont due, seulement, au raccourcissement de la part de l'apprenant. Nous avons dit « seulement » parce que nous n'avons trouvé aucune influence, ni de la langue première ni de la première langue étrangère.

7.1. 11. Bilan

Il résulte de ce qui précède que les sources des erreurs syntaxiques sont concentrées autour de trois raisons principales. En premier lieu nous trouvons l'interférence de la L1 avec un pourcentage de 60%, ce qui vérifie notre première hypothèse, à savoir « La plupart des erreurs syntaxiques dans la langue cible sont dues à l'influence de la langue première des apprenants soudanais ». Les problèmes liés à l'apprentissage de la L2 viennent en deuxième lieu avec un pourcentage de 32%. Et en dernier lieu, les problèmes personnels avec un pourcentage s'élevant de 8%. Le graphique suivant représente le pourcentage des sources d'erreurs :

Graphique 3 : Les pourcentages des sources d'erreurs avant l'intervention



Nous avons constaté que la plupart des erreurs ont une seule source d'erreur, à l'exception de trois types : (TR3, TR4 et TR6), qui ont regroupé deux sources d'erreur. Autrement dit, il y a, dans le même type, certains exemples d'erreur qui proviennent de l'influence de la langue première,

puisque les autres résultent d'un problème d'apprentissage. Le tableau suivant synthétise les sources d'erreur selon chaque type, en utilisant les abréviations suivantes :

L1= langue première

Pb app= problème d'apprentissage

Pb pers= problème personnel

Tableau 10 : les sources d'erreur avant l'intervention selon le type

Type	Source	Type	Source
TR1	Pb app	TR10.1	L1
TR2	Pb pers	TR10.2	L1
TR3	L1\pb app	TR10.3	L1
TR4	L1\pb app	TR10.4	Pb pers
TR5	L1	TR10.5	L1
TR6	L1\pb app	TR10.6	L1
TR7.1	L1	TR10.7	L1
TR7.2	L1	TR10.8	L1
TR7.3	Pb app	TR10.9	Pb app
TR8	L1	TR10.10	Pb app
TR9	L1	TR10.11	Pb app

En revenant à notre graphique numéro 3 concernant la fréquence des types d'erreur des textes de groupe expérimental, nous avons trouvé que le type TR10 est le type le plus fréquent avec un pourcentage élevé de 50.54%. Ce qui le rend le type le plus important, parce qu'il constitue, quasiment, la

moitié des erreurs commises dans la production écrite. De plus, notre analyse a révélé que cette trop large catégorie nécessite des sous-catégories, pour que nous puissions classifier et distinguer les erreurs dans ce type, et c'est ce que nous avons fait avec notamment TR10.1, TR10.2, TR10.3,TR10.11.

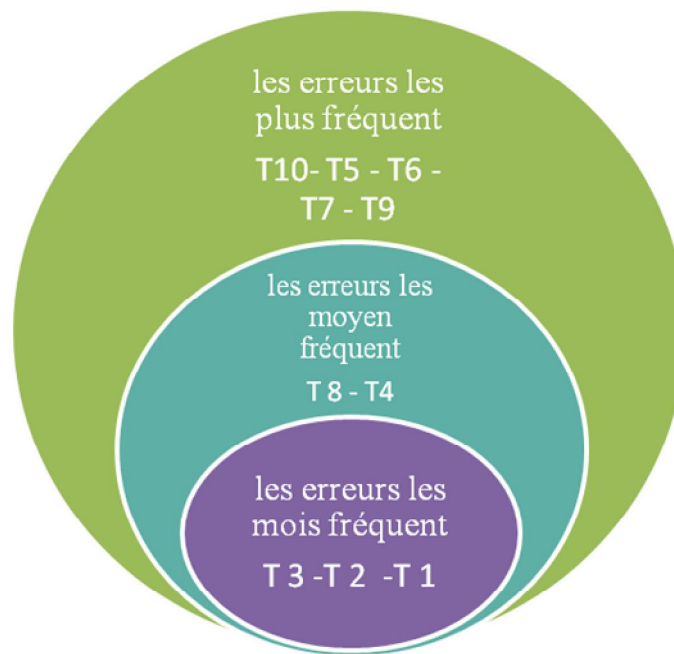
Les types TR5, TR6 et TR7 occupent le second lieu d'erreurs les plus fréquentes avec un pourcentage allant de 10% à 10.45%. Il faut noter que notre analyse a révélé, de nouveau, une sous-catégorisation possible dans le type TR7. Nous avons distingué trois sous-catégorisations comme nous l'avons fait avec: confusion entre les déterminants définis et indéfinis, confusion entre les déterminants masculins et féminins et confusion entre les pronoms.

Le type TR9 occupe le dernier lieu dans la liste d'erreurs les plus fréquentes dans notre expérimentation, avec un pourcentage de 7.02%. Notre analyse a révélé que ce type d'erreur, l'absence d'un verbe principal, est due à l'interférence de la langue première.

Nous pouvons classifier les types TR4 et TR8 dans la catégorie d'erreurs de fréquence moyenne, avec des pourcentages de 3.24% et 4.50%. Notre analyse de type TR4, qui a abordé le problème lié à l'emploi erroné d'un coordonnant ou d'un subordonnant, a révélé que la majorité des erreurs sont dues à la langue première de nos apprenants, sauf une seule phrase fautive qui provient du problème d'apprentissage. Selon notre analyse, l'interférence de la langue première a été la source unique d'erreurs de type TR8.

En ce qui concerne les types restants, notre analyse a montré que les types TR1, TR2 et TR3 sont les types les moins fréquents, avec des pourcentages de 0.54%, 1.35% et 2,16% respectivement, la langue première n'avait pas une influence forte dans ces types d'erreurs, mais la majorité était liée au problème d'apprentissage. Le graphique suivant synthétise notre partition d'erreurs selon leur fréquence :

Graphique 4: la partition d'erreurs selon leur fréquence



Chapitre VIII

Analyse des erreurs dans les textes des apprenants après l'intervention

8.1. Intervention

Comme nous avons mentionné, l'expérimentation s'est déroulée pendant 13 séances. Afin que nous ayons des données demandées d'une manière bien organisée, nous avons divisé l'expérimentation en quatre phases, à savoir :

8.1.1. Phase de production écrite

Au cours de cette phase, dans la première séance nous avons demandé aux apprenants de produire des textes en français en suivant des consignes précises (voir P : 142). Cependant dans la deuxième séance, nous leur avons demandé de reproduire les textes mais en langue première.

8.1.2. Phase d'explication

En fait, nos interventions ont commencé à cette phase, précisément à la troisième séance - après que nous avons relevé et analysé les erreurs syntaxiques des textes en français -. Pour ce faire, nous avons dédiées les séances 3 à 7 à l'explication aux apprenants du concept d'erreur dans la production écrite. Nous avons pris comme point de départ la définition du terme (erreur) en expliquant la différence entre la faute et l'erreur. Puis, nous avons parlé brièvement des types d'erreurs commis dans la production écrite : (erreur d'orthographe, erreurs syntaxiques, erreurs morphologiques, erreurs lexicales, erreurs grammaticales). Après cette présentation rapide - environ quinze minutes -, nous avons tourné vers l'explication en détaille des dix

types d'erreurs syntaxiques les plus fréquentes dans la production écrite en consacrant deux type pour chaque séance.

8.1.3. Phase de repérage des erreurs

Nous avons exploité les séances 8 à 12 pour entrainer les apprenants à repérer les erreurs eux mêmes. En première étape nous avons présenté quelques phrases qui contiennent des erreurs syntaxiques au tableau - comme les apprenants les ont écrites -. Puis, nous avons demandé aux apprenants de repérer les erreurs en corrigeant l'erreur et dire de quel type elle provient.

8.1.4. Phase de réécrire

Dans la treizième et dernière séance, nous avons demandé aux apprenants de produire des nouveaux textes en langue française en suivant d'autres consignes que celles d'avant l'intervention (voir P : 144), avec pour objectif d'examiner l'effet de notre intervention. Le tableau suivant représente l'ordre des séances de l'expérimentation :

Tableau 11 : l'ordre des séances de l'expérimentation

phase	séance	Activité
Production écrite	1	Écrire des textes en français selon des consignes déterminés
	2	Réécrire les textes en arabe
Explication	3	Type 1 \ 2
	4	Type 3 \ 4
	5	Type 5 \ 6
	6	Type 7 \ 8
	7	Type 9 \ 10

Repérage des erreurs	8	Activités de repérage
	9	Activités de repérage
	10	Activités de repérage
	11	Activités de repérage
	12	Activités de repérage
Réécrire	13	Écrire des textes en français selon des consignes homogènes de la première séance

8.2. Analyse et interprétation des erreurs de textes de groupe expérimental

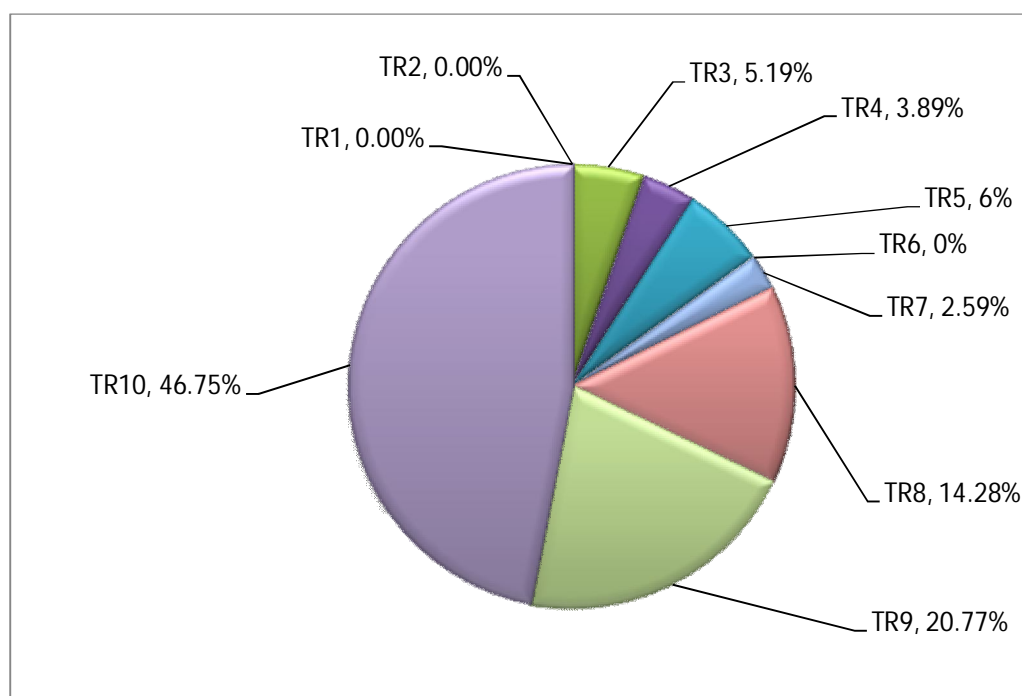
Nous présenterons les résultats des erreurs de textes de l'expérimentation après l'intervention, en commençant par synthétiser la partition d'erreurs dans chaque copie dans le tableau suivant, nous utiliserons l'abréviation exap. pour indiquer le nombre de la copie, et puis nous présenterons un graphique exposant le pourcentage des erreurs syntaxique dans les copies du groupe expérimental après l'intervention :

Tableau 12 : la partition d'erreurs dans chaque copie du groupe expérimental, selon le type d'erreurs

Copie	TR 1	TR 2	TR 3	TR 4	TR5	TR 6	TR 7	TR 8	TR 9	TR 10
1 gexp.	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1
2 gexp.	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0
3 gexp.	0	0	0	0	0	0	0	1	4	12
4 gexp.	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1
5 gexp.	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0
6 gexp.	0	0	0	0	1	0	0	4	1	1
7 gexp.	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0
8 gexp.	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0
9 gexp.	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0
10 gexp.	0	0	0	1	1	0	0	0	5	8
11 gexp.	0	0	0	1	0	0	0	0	1	2

12 gexp.	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
13 gexp.	0	0	1	0	1	0	0	0	0	1
14 gexp.	0	0	0	1	0	0	0	0	1	1
15 gexp.	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0
16 gexp.	0	0	3	0	0	0	1	1	0	3
17 gexp.	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
18 gexp.	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0
19 gexp.	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
20 gexp.	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
21 gexp.	0	0	0	0	0	0	1	0	0	2
22 gexp.	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
23 gexp.	0	0	1	0	0	0	0	0	1	1
Total	0	0	4	3	5	0	2	11	16	36

Graphique 5 : les pourcentages d'erreurs syntaxiques dans les textes du groupe expérimental



À travers le tableau précédent, nous observons que le total d'erreurs a été réduit de 370 à 77, ce qui signifie une amélioration remarquable au niveau

linguistique de nos apprenants. Nous analyserons les erreurs pour examiner les modifications au niveau de chaque type.

8.2.1. Les type d'erreurs absences du nouvel échantillon

Trois types d'erreurs ont disparu totalement dans les textes d'apprenants après l'intervention, à savoir : Structure fautive de l'interrogation TR1, absence ou présence erronée de l'adverbe de négation « ne » TR2 et emploi erroné du temps, du mode, de la voix TR6 et les sources de ces types d'erreurs concentrent au problème d'apprentissage.

8.2.2. Construction verbale fautive, choix fautif de l'auxiliaire verbal (TR3)

Le type d'erreur TR3 apparait quatre fois dans les textes d'apprenants après l'intervention, trois dans 16 gexp. Et un dans 8 gexp. , nous aborderons les exemples suivant :

TR3		
8 gexp.	L2	Je pass en revue mes leçon, et en suite, <u>aller</u> à l'université.
	L1	اراجع دروسي ثم اذهب للجامعة

Ici l'apprenant a eu tort en écrivant l'infinitif du verbe *aller* à la place de le conjuguer au présent avec le sujet « je », c'est un problème d'apprentissage.

TR3		
16 gexp.	L2	Après ce, nous avons <u>aller</u> la restaurant Noua avons <u>rester</u> dans ce cours <u>aller</u> jusque la gare pour acheter
	L1	بعد ذلك ذهبنا للمطعم وجلسنا في هذه المحاضرة سوف اذهب الى المحطة لاشتري

En retournant au texte arabe, nous trouvons que l'étudiant voulait dire : nous avons allé\ nous avons resté ici l'apprenant a confondu l'infinitif aller\ rester et le participe passé allé\ resté puisqu'ils ont la même prononciation. Et dans le dernier exemple l'apprenant s'est trompé à la forme du futur proche. Alors, toutes ces erreurs sont dues au problème d'apprentissage.

8.2.4. Emploi erroné d'un coordonnant ou d'un subordonnant (TR4)

L'emploi erroné d'un coordonnant ou d'un subordonnant représente 3.89% d'erreurs syntaxiques, il est apparu trois fois. Nous abordons les exemples suivants:

TR4		
10 gexp.	L2	Je dormir <u>pour</u> très fatigué
	L1	انام لأنني متعبة جدا

TR4		
14 gexp.	L2	<u>Puis</u> le cours je vais à la kafitiria
	L1	بعد المحاضرة اذهب للكفتيريا

Dans 10 exap. l'apprenant a utilisé le coordonnant exprimant le but « pour » à la place du coordonnant qui exprime la cause « parce que ». Et c'est le même cas dans 14 exap. l'apprenant a utilisé le coordonnant « puis » à la place du coordonnant « après ». Ces deux erreurs sont dues au problème d'apprentissage.

8.2.6. Emploi erroné d'une préposition simple ou complexe (TR5)

Le pourcentage d'erreurs de type T5 est élevé de 6.49%, nous avons trouvé ce type d'erreurs dans cinq textes, voici deux exemples :

TR5		
10 gexp.	L2	Après J'entre du sale de bain
	L1	ثم ادخل الحمام

Dans 10 gexp. l'apprenant a utilisé la préposition « de » à la place de la préposition « dans ». Bien que dans la langue arabe on utilise la préposition « في » qui correspondant en français « dans » mais l'apprenant a eu tort en utilisant « de », donc cette erreur est due au problème d'apprentissage.

TR5		
6 gexp.	L2	Aussi je vais à la maison pour grand mère
	L1	وايضا اذهب لمنزل جدتي

Dans 6 gexp. l'apprenant s'est trompé en utilisant la préposition « pour » à la place de la préposition « chez ». Ici, cette erreur s'explique par le fait que dans la langue arabe on utilise la préposition « ل » qui sert à

indiquer le but, cette préposition correspond en français « pour », alors cette erreur est due à la langue première.

8.2.7. Emploi fautif du pronom et du déterminant en regard du référent TR7

2 des 23 apprenants ont commis les erreurs du type TR7, ce qui fait un pourcentage de 2.59%, nous aborderons les deux phrases qui contiennent ces types d'erreurs :

- **Confusion entre les déterminants masculins et féminins (TR7.1)**

TR7.1		
21 gexp.	L2	Et je mettre <u>un</u> question à mon professeur
	L1	ثم طرحت سؤال على أستاذي

Dans 21 gexp. l'apprenant a confondu le déterminant féminin « une » et le déterminant masculin « un », cette confusion du genre provient du fait que le mot « question » se traduit en arabe par « سؤال » qui est un nom masculin.

- **Confusion entre les déterminants défini et indéfinis (TR7.2)**

TR7.2		
16 gexp.	L2	Pour acheter <u>le</u> journal
	L1	لشراء جريدة

C'est la même démarche fautive qui s'est passé avec 16 gexp. puisque l'apprenant a confondu l'article défini « le » et l'article indéfini « un », nous attribuons cette erreur au problème d'apprentissage, parce que l'apprenant a écrit un article défini puisqu'il fallait utiliser un article indéfini.

- **Confusion entre les pronoms**

Nous n'avons pas trouvé des erreurs de ce type de sous-catégorie.

8.2.8. Ordre incorrect des mots ou des groupes syntaxiques (TR8)

Environ 26% d'apprenants ont commis des erreurs du type TR8. Nous avons relevé 11 erreurs avec une fréquence d'une fois dans chaque texte, sauf le 6 gexp. a constitué de quatre erreurs dans la même texte.

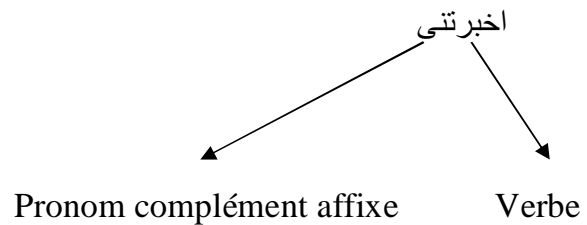
TR8		
16 gexp.	L2	Pour comprend bien le cours
	L1	حتى أفهم لمحاضرة جيداً

T8		
2 gexp.	L2	Il y a belle des maisons
	L1	يوجد منازل جميلة

Dans les phrases ci-dessus, l'apprenant s'est trompé dans l'ordre des mots en français, dans 16 exap. il a fait tarder l'adverbe du verbe « comprendre », et dans 2 exap. il a fait avancer l'adjectif du mot « maison ». Ces erreurs sont dues du problème d'apprentissage.

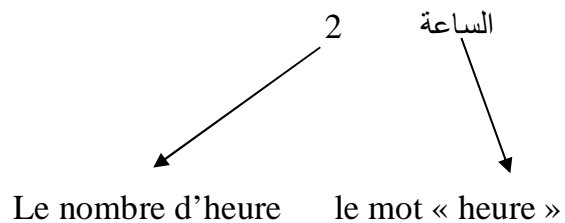
T8		
3 exap.	L2	Qui ma mère dit pour moi
	L1	الذي اخبرتني به امي

dans 3 exap., l'erreur est dû à la langue maternelle, puisque l'apprenant a calqué la structure de la phrase en arabe où le pronom personnel complément s'attache comme pronom affixe à la fin du verbe.



TR8		
6 gexp.	L2	Je voudrais aller heure 1 Je joue foot balle heure 6
	L1	اريد ان اذهب الساعة 1 العب كرة القدم الساعة 6

C'est la même cas dans 6 gexp., l'apprenant a calqué la structure de la phrase en arabe où on précise l'heure de rencontre ou de faire quelque chose, en mentionnant le mot « heure » suivi du nombre d'heure :



8.2.9. Phrase sans verbe principal (TR9)

TR9		
7 gexp.	L2	Son adresse maison 244
	L1	عنوانه منزل رقم 244

L'erreur supra provient de l'interférence de la langue maternelle. Dans 7 exap. l'apprenant n'a pas utilisé le verbe « être » pour construire cette phrase en français, parce que dans la phrase correspondant en arabe le verbe « être » est un verbe sous-entendu.

TR9		
15 exap.	L2	Allez au stade pour * les transport
	L1	الذهاب إلى الاستاد (موقف المواصلات) لأجل المواصلات

Ici, la phrase en français manque de verbe « prendre », parce que la phrase en arabe est une phrase nominale, ce qui conduit l'apprenant à imiter la structure de sa langue première.

8.2.10. Absence ou présence erronée d'un mot ou d'un groupe syntaxique (TR10)

Le type d'erreur TR10 est le plus fréquent dans les textes de notre groupe après l'expérimentation. Environ 61% d'étudiants ont commis ce type d'erreur. Nous avons établi 10 sous catégories des erreurs correspondant à ce critère. Nous présenterons pour chaque sous-catégorie une ou deux phrases l'illustrant suivies d'une explication.

- **Absence de la préposition ‘de’ (TR10.1)**

TR10.1		
11 gexp.	L2	J'apprends le repas * déjeuner à 10 h.
	L1	اتناول وجبة الغداء الساعة 10.

Cette erreur provient de la syntaxe de la langue arabe où on utilise couramment l'annexion l'Idhâfa qui permet de déterminer un nom en l'annexant à un autre en remplissant la fonction de complément du nom, de la grammaire française.

- **Absence de l'article partitif (T10.2)**

Un seul étudiant -16 exap.- a commis ce type d'erreur. De plus, cette erreur est fréquentée une fois pendant les textes de groupe d'expérimentation après l'intervention, ce qui nous conduit à dire que cette erreur est dû au problème personnel.

TR 10.2		
16 exav.	L2	Je demande café
	L1	طلبت قهوة

- **La présence erronée des prépositions en et à (T10.3)**

TR 10.3		
17 exav.	L2	Je regarde à la télévision.
	L1	اشاهد التلفزيون

Cette erreur est due au problème d'apprentissage, parce que nous trouvons que l'apprenant s'est trompé en utilisant la préposition « à ». De plus, nous n'avons trouvé aucune interférence de la langue maternelle.

- **Absence de la préposition à (T10.4)**

T10.4		
12 exav.	L2	Je vais l'université du Soudan.
	L1	انا ماشي الجامعة

Ce lapsus est dû à l'influence du dialecte soudanais arabe. Cependant on utilise, dans la langue arabe standard, la préposition « à » pour indiquer le lieu où nous habitons, mais dans le dialecte soudanais, souvent, on ne mentionne pas la préposition « à ». Donc ce problème est dû au problème d'apprentissage

TR10.4		
6 gexp.	L2	Je joue foot balle
	L1	العب كرة القدم

Cette erreur est due à la langue maternelle, parce que dans la langue arabe on n'utilise pas les prépositions pour dire quel sport on joue.

- **Absence du sujet (TR10.5)**

Ce type d'erreur a disparu des textes de groupe d'expérimentation après l'intervention.

- **Présence erronée de la préposition « de » (TR10.6)**

TR10.6		
10 gexp.	L2	Elle n'aime pas de regarder la télé
	L1	هو لا يحب ان يشاهد التلفزيون

Ici l'étudiant a commis une erreur en ajoutant la préposition « de » avant le verbe regarder. L'influence de la langue première ne paraît pas dans cette phrase, l'erreur est due au problème d'apprentissage.

- **Absence de l'article indéfini (T10.7)**

TR 10.7		
4 exav.	L2	Je vais entrer dans la classe avec *camarade
	L1	سوف ادخل القاعة مع اصدقائي

Cette erreur est due à la langue maternelle, parce que dans la langue arabe, il n'y a pas d'article indéfini, il y a seulement l'article défini « ال » qui ne varie pas selon le genre et le nombre.

- **Présence erronée du sujet je (TR10.8)**

Ce type d'erreur a disparu des textes du groupe d'expérimentation après l'intervention.

- **Absence de la préposition en (TR10.9)**

TR10.9		
10 gexp.	L2	Je sorte de la maison * direction de l'université
	L1	وأخرج من المنزل في إتجاه الجامعة

- **Absence d'un groupe syntaxique (TR10.10)**

TR10.10		
3 gexp.	L2	Le Khartoum est un grand ville et * capitale du Soudan.
	L1	الخرطوم مدينة كبيرة وهي عاصمة السودان

- **Absence erroné de la conjonction qui (TR10.11)**

TR10.11		
3 gexp.	L2	Il y a un grand hotel * s'appelle Alsalam
	L1	ويوجد هناك فندق اسمه السلام

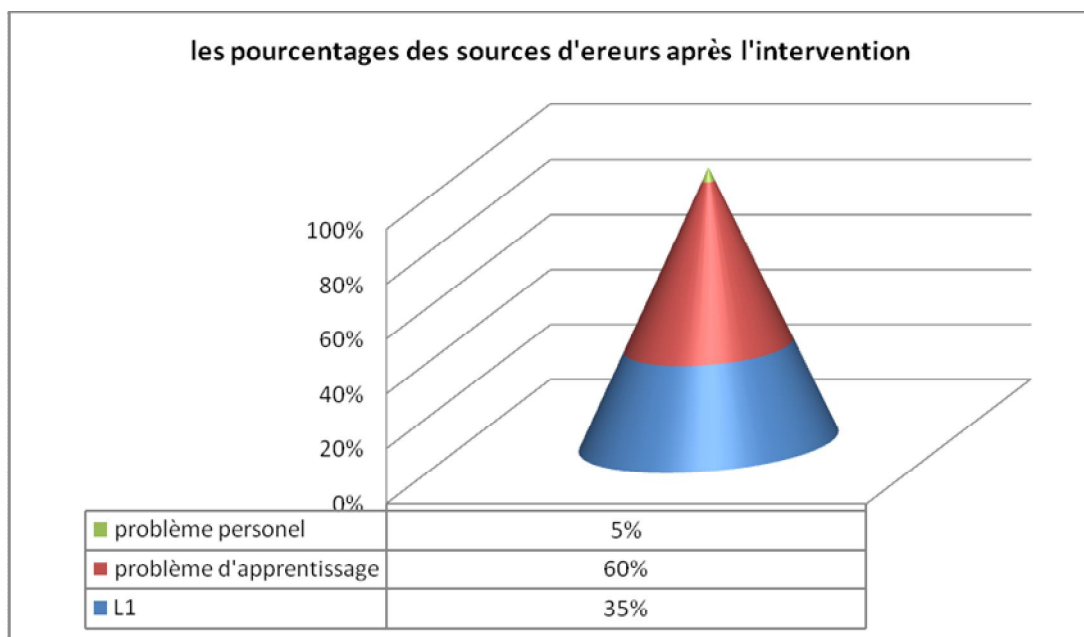
Les phases précédentes comportent des erreurs syntaxiques, elles sont dues au raccourcissement de la part de l'apprenant. Nous n'avons trouvé aucune influence de la langue première. De plus, nous ne pouvons pas les considérer comme des problèmes personnels, parce qu'elles sont nombreuses.

8.3. Bilan

Notre analyse a révélé que les sources des erreurs syntaxiques sont concentrées autour de trois raisons principales - comme dans le cas des erreurs des textes avant l'intervention -. Bien qu'elles aient les mêmes

sources, elles sont apparues à des pourcentages variés de ceux précédant l'intervention. Le graphique suivant représente le pourcentage des sources d'erreurs :

Graphique 13 : les pourcentages des sources d'erreurs après l'intervention

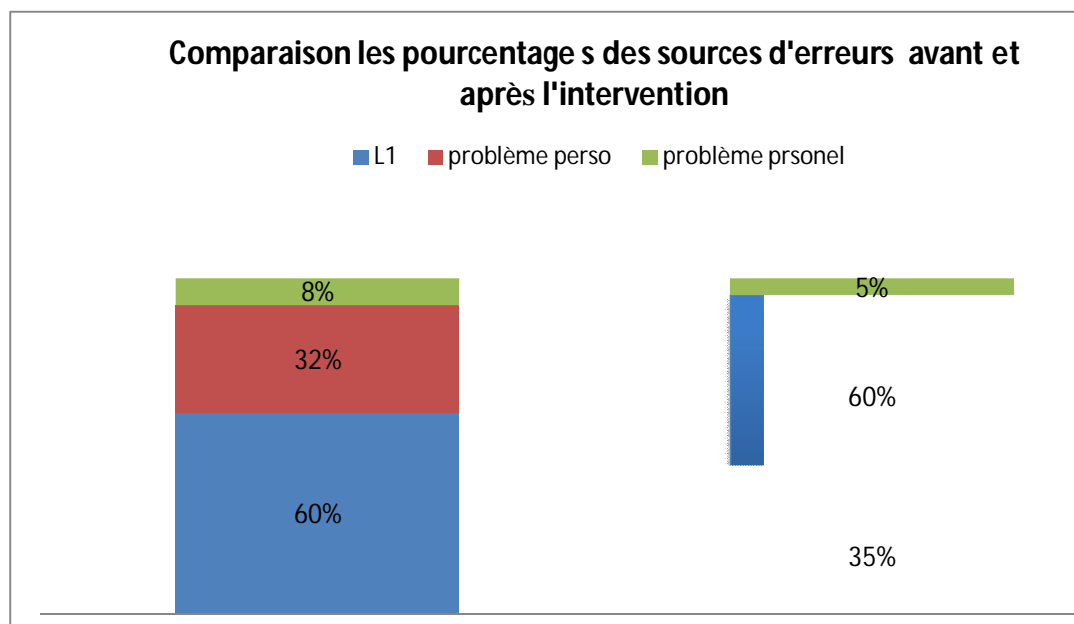


D'après ce graphique, nous trouvons que les sources liées au problème d'apprentissage occupent le premier lieu avec un pourcentage de 60%. Les problèmes liés à la L1 viennent en deuxième lieu avec un pourcentage de 35%. Et en dernier lieu, les problèmes personnels avec un pourcentage s'élevant de 5%.

En comparant les deux graphiques (5) et (6), nous trouvons que l'ordre des sources d'erreurs a changé, les sources liées au problème d'apprentissage ont remonté au premier rang, cependant les sources liées à la langue première sont descendues au deuxième rang, tandis que les sources liées au problème

personnel est gardé leur place. Le graphique suivant synthétise cette comparaison :

Graphique 7 : Comparaison les pourcentages des sources des erreurs avant et après l'intervention.



Par ailleurs, nous avons trouvé que la plupart des erreurs ont une seul source d'erreur, à l'exception de trois types, à savoir : (TR5, TR8 et TR10.5), qui ont regroupé deux sources d'erreur. Le tableau suivant synthétise les sources d'erreur selon chaque type, en utilisant les mêmes abréviations de tableau (...) à savoir :

L1= langue première

Pb app= problème d'apprentissage

Pb pers= problème personnel

Tableau 14: les sources d'erreur après l'intervention selon le type

Type	Source	Type	Source
TR1	–	TR10.1	L1
TR2	–	TR10.2	Pb app
TR3	pb app	TR10.3	Pb app
TR4	pb app	TR10.4	Pb pers
TR5	Pb app/ L1	TR10.5	Pb app / L1
TR6	–	TR10.6	Pb app
TR7.1	L1	TR10.7	L1
TR7.2	Pb app	TR10.8	-
TR7.3	–	TR10.9	Pb app
TR8	Pb app/ L1	TR10.10	Pb app
TR9	L1	TR10.11	Pb app

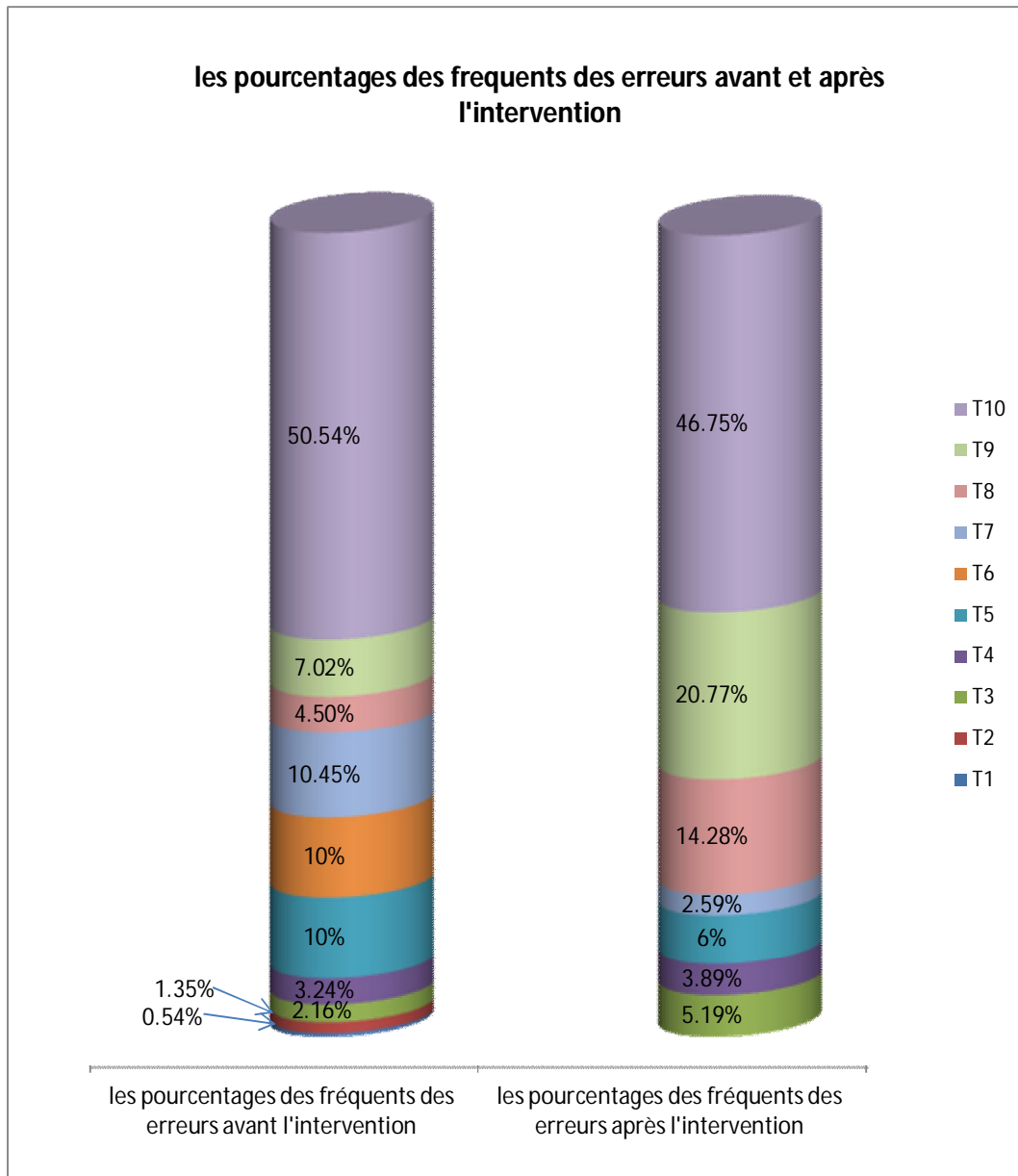
En comparant le tableau 11 et le tableau 15 nous observons que :

- les sources liées de L1 ont disparu dans TR3 et TR4.
- les sources liées de L1 ont resté les mêmes sources d'erreurs avec TR7.1, TR10.1 et TR10.7.
- les sources d'erreurs des types TR7.2 TR10.2 TR10.3 TR10.6 ont changé, de sources liées de la L1 aux sources liées au problème d'apprentissage.
- les sources des erreurs liées au problème d'apprentissage ont resté les mêmes sources avec TR10.9, TR10.10 et TR10.11.
- les sources des erreurs liées au problème d'apprentissage ont constitué une deuxième nouvelle source dans TR5, TR8 et TR10.5.

En revenant à notre graphique numéro 5 (Voir page: 189) concernant la fréquence des types d'erreur des textes du groupe expérimental, nous trouvons qu'il y a des types d'erreurs qui ont disparu du corpus après l'intervention comme : TR1, TR2, TR6, TR7.3, TR10.5 et TR10.8, ce qui représente 31% de la total des erreurs. De plus, nous avons trouvé que le type T10 occupe toujours le premier lieu, dans la catégorie des erreurs les plus fréquentes, avec un pourcentage élevé de 46.75%. Ensuite, nous trouvons les types TR9 et TR8 avec des pourcentages 20.77% et 14.28%. Les types TR3, TR4 et TR5 représentent les types d'erreurs de fréquence moyenne, avec des pourcentages de 5.19%, 3.89 et 6.77% respectivement. En ce qui concerne les erreurs les moins fréquentes, nous trouvons seulement le type TR7 avec pourcentage de 2.59%.

Pour mieux illustrer les modifications entre les pourcentages des erreurs avant et après l'intervention, nous avons établi le graphique suivant :

Graphique 8 : les pourcentages des fréquents des erreurs avant et après l'intervention

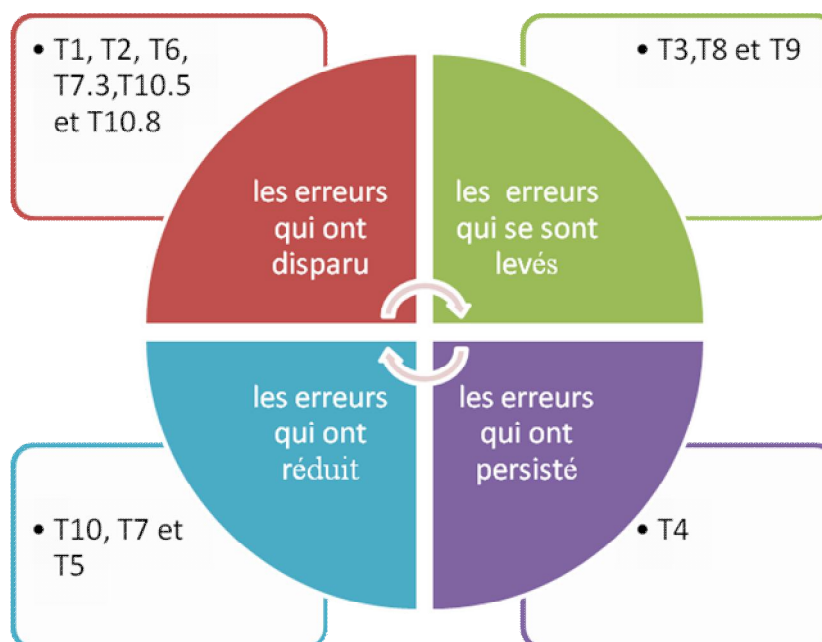


À partir du graphique supra, nous pouvons remarquer les points suivants :

- Le pourcentage de type TR10 a réduit, un peu, mais il est encore au premier rang par rapport à l'ordre des types d'erreurs selon leur fréquence.
- Les pourcentages des types TR9 et TR 8 ont monté d'un grand pourcentage, ce qui fait passer TR8 de la catégorie des types d'erreurs de fréquence moyenne, à la catégorie des types des erreurs les plus fréquents.
- Les pourcentages des types TR7 et T5 ont baissé d'une façon considérable, notamment le TR7 ce qui le fait passer de la catégorie des types des erreurs les plus fréquents à la catégorie des types des erreurs les moins fréquents.
- Le pourcentage de type TR4 a monté d'un pourcentage faible, ce qui le fait garder sa place en catégorie de types de fréquence moyenne.
- Le pourcentage de type TR3 s'est élevé d'une façon remarquable, ce qui le fait passer du groupe de types des erreurs les moins fréquents au groupe de types des erreurs de fréquence moyenne.

En résumé, notre analyse a révélé que certains types ont disparu, des pourcentages de types ont réduit, des pourcentages de types se sont élevés et d'autres ont persisté. Le graphique suivant synthétise cette partition:

Graphique 9: la partition des erreurs



De ce qui précède, nous pouvons conclure que l'absence des types TR1, TR2, TR6, TR7.3 et TR10.8, et aussi la réduction dans les pourcentages des types TR10, TR7 et TR5 indiquent que notre intervention a influencé d'une manière positive au niveau linguistique notre groupe d'expérimentation. En revanche, la persistance de type TR4, de plus, l'augmentation dans les pourcentages des types TR3, TR8 et TR9 révèlent que la démarche suivie, autrement dit, la méthode pédagogique que nous avons adoptée pendant l'intervention n'était pas appropriée à tous les types d'erreurs syntaxiques. Alors, ce résultat n'implique pas avec notre deuxième hypothèse qui propose que : « La méthode pédagogique (apprentissage par la découverte), qui pose sur le repérage d'erreurs dans la production écrite, puis, analyser ces erreurs en cherchant leurs sources, pourrait sensibiliser les apprenants et réduire le nombre d'erreurs ».

Conclusion générale

Ce travail de recherche a pour objectif d'analyser les erreurs syntaxiques de la production écrite des apprenants universitaires soudanais. Nous avons cherché à trouver des pistes pour aider les enseignants de FLE - par la voie de cette analyse - à comprendre l'origine des erreurs syntaxiques afin de leur permettre de développer de meilleures stratégies pour enseigner le cours de production écrite. Cette analyse nous a aidée pour valider ou infirmer nos hypothèses initialement formulées suite à un constat que nous avons établi, en tant que Professeure de FLE, à propos des erreurs syntaxiques commises dans la production écrite.

Nous sommes parvenue, à travers de nombreuses lectures d'ouvrages concernant l'enseignement - apprentissage de la production écrite et le concept d'erreur, à proposer cadre théorique permettant de distinguer la faute de l'erreur, appréhender la théorie de la linguistique contrastive, ce qui nous a aidé dans la phase du repérage des erreurs et dans l'interprétation des sources des erreurs. De plus, ces lectures nous ont guidée dans la préparation de nos séances d'intervention suivant la démarche de la pédagogie de l'erreur.

Pour répondre à nos questions de Recherche, qui portent sur l'influence de la Langue Première sur l'acquisition du français, et l'efficacité du recours aux erreurs syntaxiques comme un instrument pédagogique, nous avons mené une expérimentation avec les apprenants de quatrième année, en choisissant 23 apprenants aux profils homogènes, pour faire obéir leur production à l'analyse. Nous avons récolté deux ensembles de textes en français, un ensemble avant l'expérimentation et l'autre après l'expérimentation, ce

dernier ensemble ayant pour objectif d'examiner l'impact de notre intervention.

Pour analyser les erreurs syntaxiques des textes de notre groupe d'expérimentation, nous avons adopté une classification d'erreurs les plus fréquentes conçue par le Centre Collégial de Développement de Matériel Didactique (CCDMD). Bien que cette classification soit constituée de 10 critères, notre analyse a révélé que les types T7 et T10 recouvrent plusieurs sous-types, ce qui nous a conduit à établir trois sous-catégories pour T7, et onze sous-catégories pour T10.

Notre analyse des textes avant l'intervention a révélé que les sources des erreurs syntaxiques sont principalement l'interférence de la langue première avec un pourcentage de 60%. Les problèmes liés à l'apprentissage de la langue cible viennent en deuxième rang avec un pourcentage de 32%. Et en dernier rang, les problèmes personnels avec un pourcentage s'élevant à 8%. En ce qui concerne la fréquence des erreurs, nous avons trouvé que le type 10 est le type le plus fréquent avec un pourcentage s'élevant à 50.54%. Les types T5, T6 et T7 occupent le second rang d'erreurs les plus fréquentes avec un pourcentage allant de 10% à 10.45%. Le type T9 occupe le dernier rang dans la liste d'erreurs les plus fréquentes, avec un pourcentage de 7.02%. Nous avons classifié les types T4 et T8 dans la catégorie d'erreurs de fréquence moyenne, avec des pourcentages de 3.24% et 4.50%. En ce qui concerne les types restants, notre analyse a montré que les types T1, T2 et T3 sont les types les moins fréquents, avec des pourcentages de 0.54%, 1.35% et 2,16% respectivement.

Venons-en à présent à la question des résultats d'analyse des erreurs après l'intervention. Notre analyse a révélé que les pourcentages des sources des erreurs syntaxiques des textes après l'intervention varient de ceux avant l'intervention, puisque nous avons observé que les sources liées au problème d'apprentissage sont montés au premier rang avec un pourcentage de 60%. Cependant les problèmes liés à la Langue Première sont descendus en deuxième rang avec un pourcentage de 35%. Et en dernier rang, les problèmes personnels avec un pourcentage s'élevant à 5%.

Notre recherche-action présente un grand intérêt en ce qu'elle nous donne à la fois la possibilité d'analyser le corpus de notre groupe d'expérimentation, d'intervenir auprès des apprenants et de pouvoir ensuite analyser leurs résultats, ce qui nous a aidé à vérifier notre deuxième hypothèse, laquelle supposait que la méthode adoptée lors de l'intervention réduirait le nombre d'erreurs. D'après l'analyse, il apparaît que nous sommes parvenue par notre intervention à réduire dans une large mesure le nombre d'erreurs, notamment les erreurs liées à la L1. En effet avant l'intervention nous observions que la L1 représentait la source d'erreur la plus grande, mais après l'intervention le pourcentage de cette source d'erreur a réduit approximativement de moitié.

En ce qui concerne donc les résultats d'analyse de corpus après l'intervention, notre analyse a révélé la disparition de certains types d'erreurs : T1, T2, T6, T7.3, T10.5 et T10.8. C'est pourquoi nous pouvons affirmer que notre expérimentation a réussi à sensibiliser le groupe d'expérimentation à ces types d'erreurs et à les éviter dans leurs productions écrites.

De plus notre analyse a révélé que certains pourcentages d'erreurs ont régressé tels que T10, T7 et T5. Il faut cependant noter que bien que le pourcentage de type T10 ait diminué, il occupe toujours le premier rang, dans la catégorie des erreurs les plus fréquentes, avec un pourcentage de 46.75%.

Par ailleurs, il apparaît que le type T4 a persisté, ce qui a nous conduit à affirmer que ce type d'erreur nécessite d'autres stratégies d'enseignement que celle que nous avons proposée. Il est également probable que la résolution de ce type d'erreur nécessite plus de temps, afin que les apprenants puissent y être sensibilisés et l'éviter.

Ainsi, la synthèse des résultats ici proposée démontre que nous sommes parvenus par notre intervention à mettre fin à la plupart des erreurs liées à l'interférence de la Langue Première, excepte quelques types tels que T3, T8 et T9. Ces erreurs sont en effet particulièrement concrètes par rapport à la pratique de la langue qui a besoin d'une temporalité plus longue.

Ces résultats nous amènent à proposer aux chercheurs et aux enseignants de FLE les recommandations suivantes :

- Prendre ce petit échantillon comme un point de départ pour appliquer la même méthode et évaluer son efficacité de façon plus large.
- Développer cet effort et mener des études sur chaque type d'erreur séparément.
- Proposer des études sur les typologies d'erreurs syntaxiques dans la production écrite dans la mesure où, comme nous l'avons mentionné dans notre cadre pratique, nous avons rencontré des difficultés à trouver des ouvrages ou des études qui traitent de cette typologie.

- Conduire des recherches-actions dans le domaine de la pédagogie du FLE, ce qui permet de proposer et d'améliorer l'enseignement-apprentissage du FLE.

Bibliographie

- ABDELGUADIR H. (1987), *La formation des professeurs soudanais enseignant le français au Soudan*, thèse de maîtrise université de Khartoum.
- ABDELKARIM Z. (2002), *L'importance de la formation continue*, thèse de maîtrise université de Khartoum.
- ABOUMANGUA A. et AIKHALIFA Y. (2006), *awda'a al-lugha fi Al-Sudan*, [les situations des langues au Soudan], Khartoum University press, Khartoum.
- ABUZID A. (1997), *Almalameh alaama ltarikh alsoudan* [الملاح العامه لتاريخ السودان], coll; les etudes soudanaise, Dar Alzahra, Khartoum.
- ADAM J. M. (1990), *Éléments de linguistique textuelle*, Pierre Mardaga, Paris.
- AGHAEILINDI S. (2013), *La pédagogie de l'erreur en production écrite dans l'apprentissage du française langue étrangère, chez les étudiants persanophones*, thèse de doctorat, université de Toulouse.
- ALAMIN Y. (1979), *Le statut de l'enseignement du français au Soudan*, thèse de doctorat université de la Sorbonne Paris.
- ALGUADAL Mohammed S. (2002), *Tarikh alsoudan alhadith* [تاريخ السودان الحديث], centre Abdelkarim Mergani, Khartoum.
- ALMERAS J. et FURIA D. (1973), *Méthodes de réflexion et techniques d'expression*, ARMAND COLIN, Paris.
- ALNOUR M. (2003), *History of English language in Sudan critical re-reading*, [l'histoire de la langue anglaise au Soudan], New Delhi.
- BESSE H. et PORQUIER R. (1991), *Grammaire et didactique des langues*, CREDIF, Hatier/Didie, Paris.
- BOURGUIGNON C. [s.d], *De l'approche communicative à l'approche communic-actionnelle*, article scientifique publié au journal de IUFM de l'Académie de Rouen.

- CANAZZI M. (2012), l'évaluation des productions écrites et la créativité, mémoire de master, université d'Orléans.
- CHAMPY P. et ETÉVÉ C. (1994), *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*, Collection Les usuels Retz, Paris.
- CHAMPAGNE-MUZAR C. et BOURDAGES J.S. (1993), *Le point sur la phonétique*, Clé International, Paris.
- CHARNET C. et ROBIN-NIPI J. (1997), *rédigier un résumé, un compte rendu, une synthèse: Activités « préparations aux unités du DELF deuxième degré et du DALF »*, Hachette FLE, Paris.
- CORNAIRE C. et RAYMOND P. M. (1999), *La production écrite*, CLE International, Paris.
- CUQ J. P. (2003), *Dictionnaire de didactique de française*, CLE International, Paris.
- DAOUD M. (2005), *Aspects institutionnels et sociolinguistiques de l'enseignement/ apprentissage du français dans la région de Khartoum Soudan*, thèse de Doctorat, université de Khartoum.
- DEMIRTAS L. (2008), *Production écrite en FLE et analyse des erreurs face à la langue turque : cas de l'Université de Marmara*, thèse de doctorat Université de Marmara, Istanbul.
- DEMIRTAS L. et GUMUS H. (2009), *De la faute à l'erreur : une pédagogie alternative pour améliorer la production écrite en FLE*, article scientifique publié dans « Synergie Turquie N° 2-».
- DESMONS F. (2005), *Enseigner le FLE pratiques de classe*, Belin, Paris.
- DOSNON O. (1996), *Imaginaire et créativité : éléments pour un bilan critique*, article scientifique publiée dans « Pratique n°89 ».
- DUBOIS J. (2012), *Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage*, LAROUSSE, Paris.

- DUBOIS et autres (1989), *dictionnaire de linguistique*, librairie Larousse, Canada.
- DUCROT O. et SCHAEFFER J. M. (1995), *Nouveau dictionnaire encyclopédique des sciences du langage*, Seuil, Paris.
- DUCROT O. et TODOROV T. (1972), *Dictionnaire encyclopédique des sciences du langage*, Seuil, Paris.
- GALISON R. et COSTE D. (1976), *dictionnaire de didactique des langues*, Hachette, Paris.
- GERMAIN C. (1993), *Évolution de l'enseignement des langues*, CLE International, Paris.
- HUSSYN A. 2013, *Alsoudan min atarikh alkadim ila rihlat albitha almasriyah* [Le Soudan de l'histoire ancienne à l'émission égyptienne], tome 1, Heindawi, Le Caire.
- JEGGLI F. [s.d], *L'équivalence des niveaux de langues en interprétation français*, Article publié sur internet : <http://www.annuaire-interpretes-lsf.com/> consulté le 18 septembre.
- LADO R. (2008), *Enseignement / apprentissage de la prononciation du français – Analyse contrastive*, article scientifique publié sur [http://phonetiquedufle .canalblog. com/ archives/2008/04/30/9006958.html](http://phonetiquedufle.canalblog.com/archives/2008/04/30/9006958.html)
- LAENZLINGER C. (2003), *Initiation à la syntaxe formelle du français*, Peter Lang, Berlin.
- LARRUY M. M. (2003), *L'interprétation de l'erreur*, Clé International, Paris.
- LAY Y. L. (2009), *Savoir rédiger*, LAROUSSE, Paris.
- LERAY F. (2002), *Vers une écriture créative*, Mémoire de C.A.F.I.P.E.M.F, École Jules Verne, Angers IV.

- LUSSIER D. (1992), *Évaluer les apprentissages dans une approche communicative*, HACHETTE, Paris.
- MULLER C. (2008), *Les bases de la syntaxe*, presses universitaires de Bordeaux, Pessac.
- NIQUET G. (1987), *Enseigner le français : Pour qui ? Comment ?*, Hachette, Paris.
- NEYREUF M. et ALHAKKAK G. 2011, *arabe grammaire active, exposé des règles*, Maury-Imprimeur, Paris.
- NGUYEN T. (2004), *Enseignement de l'expression écrite aux étudiants en première année du département de la langue et civilisation françaises*, mémoire de master, université nationale de Hanoi, Vietnam.
- PERENNEC M. H. (1986), *Le groupe nominal en allemand moderne - Thèse de doctorat d'Etat*, Université de Paris IV, Paris.
- PERDUE C. (1980), *l'analyse des erreurs, un bilan pratique*, presse université Paris VIII-Vincennes, Vol. 14 n° 75.
- PORQUIER R. et FRAUENFELDER U. (1980), *Enseignants et apprenants face à l'erreur*, IFDLM.
- RAHMATIAN R. (2007), *L'erreur, un facteur de dynamisme dans les processus d'apprentissage des langues étrangères*, Université Tarbiat Modares.
- ROBERT J. P. (2008), *Dictionnaire pratique de didactique de FLE*, Ophrys, Paris.
- RUETER Y. (1996), *Imaginaire, créativité et didactique de l'écriture : Ecrire et créativité*, Pratiques n°89.
- SINH P. T. (2006), *Mémoire d'études post universitaires*, Université Nationale de Hanoi, École supérieure de langues étrangères.
- SÖRÉS A. (2008), *Typologie et linguistique contrastive*, Peter Long, Berlin.

TAGLIANTE C. (2001), *La classe de la langue*, Paris, CLE internationale, P : 152/153.

TAMINE J. G. (2008), *la grammaire, syntaxe*, ARMAND COLIN, Paris.

ZEMMOUR D. (2008), *initiation a la linguistique*, Ellipses édition, Paris.

ZUFFEREY S. et MOESCHLER J. (2010), *initiation à la linguistique française*, Armand Colin, Paris.

Citographie

<http://www.espe-ressources.unistra.fr> (site sur l'expression écrite), consulté le 3 mars 2014.

<http://www.emile.simonnet.free.fr/sitfen/grtex/types.htm> (Site sur la notion de texte), consulté le 10 septembre 2014.

http://fr.wikipedia.org/wiki/Joy_Paul_Guilford (site sur la créativité dans l'expression écrite), consulté le 2 octobre 2014.

http://www.pratiques-cresef.com/p089_do1.pdf.

http://www.lb.refer.org/fle/cours/cours3_AC/hist_didactique, (Site sur l'enseignement de l'expression écrite à travers la méthode SGAV), consulté le 9 décembre 2014.

http://www.lb.refer.org/fle/cours/cours2_CE (Site d'information sur les règles de la rédaction d'un texte à respecter), consulté le 12 décembre 2014.

<http://www.ugr.es/~jsuso/>, (Article scientifique sur la grille d'analyse des manuels / Ensembles pédagogiques de FLE, écrite par SUSO J. L. [s.d]), consulté le 7 Octobre 2014.

http://fr.wikipedia.org/wiki/Linguistique_contrastive. (Site encyclopédique sur la linguistique contrastive), consulté le 09 octobre 2014.

<http://hadarat.ahram.org.eg/Article/مملكةكوش> . (Article historique sur le royaume de Kush), consulté le 8 août 2016.

<http://ar.wikipedia.org/السودان> . (Site encyclopédique sur le Soudan), consulté le 11 août 2016.

<http://en.m.wikipedia.org/vwiki/kingdom-of-kush>. (Site encyclopédique sur le royaume de Kush), consulté le 11 août 2016.

<http://www.sudanyat.org.archive> .المسيحية في السودان. (Site sur le christianisme au Soudan), consulté le 6 avril 2017.

<http://ar.wikipedia.org/lesroyaumesdusoudan>. (Site encyclopédique sur les royaumes du Soudan), consulté le 12 août 2016.

<http://danagla.montadamoslim.com>. (Site sur la ville de Dongula), consulté le 6 avril 2017.

<http://upload.wikipedia.commons/Nubia-chretienne.png/> (Site encyclopédique sur le royaume de Nubia), consulté le 11 août 2016.

<https://ar.wikipedia.org/wiki/دارفور>. (Site encyclopédique sur l'histoire de Darfour), consulté le 8 août 2016.

<https://fr.m.wikipedia.org>. (Site encyclopédique sur la langue arabe au Soudan), consulté le 11 août 2016.

<http://bani-alabas.com/articles.php> (Article historique sur le sultanat de Tagali), consulté le 8 août 2016.

<http://ar.wikipedia.org/مملكةالبحا>. (Site encyclopédique sur le royaume de Bedja), consulté le 8 août 2016.

<http://www.tawtheegonline.com> > ... > قبيلة الهندوة . (Site sur la tribu d'Alhadandaoi), consulté le 8 août 2016.

<http://www.axl.cefan.ulaval.ca/afrique/soudan.htm> (site d'information sur les langues soudanaises), consulté le 6 mai 2016.

<http://www.1clic1planet.com/soudan.htm> .(Site sur la carte actuelle du Soudan), consulte le 8 aoute 2016.

<http://www.m.ahewar.org/s.asp>. . الموجز في تاريخ السودان الحديث (Article historique écrit par Mohammed Adil Zaki), consulté le 22 octobre 2016.

<http://www.diplomatiegouv.fr/fr/dossiers-pay/soudan>. (Site d'information sur la situation géographique du Soudan), consulté le 22 octobre 2016.

<http://www.nifashainfo.com\bgu>. (Site d'information sur l'accord de Nifasha), consulté le 10 mai 2016.

<http://www.ccfkhartoum.net/aprofile.htm>. (Site officiel du Centre Culturel de Français au Khartoum), consulté le 10 mai 2016.

<http://www.pedagogie.uquebec.ca/portail/sites>. (Article scientifique écrite par CÔTÉ R. et TARDIF J., « élaborer un grille d'évaluation », Atelier pédagogique à l'intention des enseignants universitaires), consulté le 30 octobre 2015.

http://www.persee.fr/doc/linx_0246-8743_1994_hos_5_1_1303 . (Article scientifique écrite par DJEBLI M., en 1994, sous titre « La négation en arabe », *Linx*, volume 5, n°1,) consulté le 27/11/2015.

<https://sites.google.com/site/benara22/.../benara22-23> (Site éducative, الاضافه الدروس اللغويه و التطبيقات), consulté le 20/11/2015.

