

République algérienne démocratique et populaire

Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique



Université Dr Moulay Tahar



Faculté des lettres, des langues et des arts

Département de Français

MÉMOIRE

En vue de l'obtention du diplôme de Master en langue française

Option : Didactique et langues appliquées

**Les difficultés de la production écrite dans les textes
de spécialité**

**Cas d'étude : Etudiants de la 1^{ière} année biologie
université de Saïda**

Membres du jury :

Présenté par : BELFAR Soufyane

Présidente: Mme MEHENNI Nawel

Dirigé par : M Benhallou Amin

Examinatrice : Melle HADBI Anissa

Année universitaire

2017/2018

Dédicace

Je dédie ce modeste travail à mes chers parents, leur amour et patience mérite ma reconnaissance à mon frère, à mes sœurs à mes amis et à ma chère fiancée "R" qui n'ont pas cessé de m'encourager.

Remerciements

Je remercie Monsieur BENHALLOU Amine, professeur à l'université de Saïda, qui a bien voulu assurer la direction de cette recherche

Merci également à mon cher ami Talbi Sidi Ahmed pour son aide précieuse et ses avis constructifs à améliorer le contenu de ce travail.

Un grand merci à tous ceux qui ont contribué à la réalisation de ce modeste travail.

Table de matières

Introduction générale.....	09
Chapitre 1: L'enseignement de la production écrite	
1- La place de l'écrit dans quelques approches pédagogiques	12
2- Les caractéristiques des textes écrits en FLE	13
3- Enseigner la production écrite.....	14
3-1- La compétence scripturale.....	15
3-2- L'orthographe grammaticale et orthographe lexicale.....	16
4- Enseigner la production écrite en relation avec la lecture	18
5- L'apprentissage de l'écriture.....	20
6- Qu'est ce que une stratégie d'écriture ?.....	21
6-1. Les stratégies cognitives	22
6-2. Les stratégies métacognitives	23
6-3. Les stratégies socio-affectives	23
7- Les processus d'écriture en FLE.....	24
8- La motivation	25
9- Les modèles de production écrite.....	27
9- 1- Un modèle linéaire.....	32
9- 2- Les modèles non linéaires.....	28
9- 3- Le modèle de Hayes et Flower.....	28
9- 4- Les modèles de Bereiter et Scardamalia.....	28
9- 5- Le modèle de Deschênes.....	29
10- Les difficultés de l'écrit	30
11- Les typologies de l'erreur.....	30

12- Les difficultés rencontrées par les apprenants arabophones en matière de production écrite FLE.....	32
---	----

Chapitre 2: les langues de spécialité

1- L'enseignement des langues de spécialités.....	38
2- Qu'est qu'une langue de spécialité ?.....	38
3-Le terme.....	43
3.1- Evolution et étymologie.....	44
3.2- Création du terme.....	44
4. Terminologie biologique (biomédicale).....	45
5. La langue biologique (biomédicale).....	46
5.1- Composition des termes médicaux.....	46
5.1.1. Terme a un seul adjectif.....	46
5.1.2. L'adjectif de relation/groupe prépositionnel (GP).....	46
5.1.3. L'adjectif en hypallage	47
5.1.4. Terme a plus d'un adjectif.....	47
6. Le français sur objectifs spécifiques.....	48
6.1. L'analyse des besoins des apprenants.....	49
7. Le manque de formation en français de spécialité.....	50

Chapitre 3: Analyse des données relatives aux productions écrites des étudiants

Introduction partielle	53
I. identification des difficultés lexicales	53
1.1. Application de la grille	56
1.1.1 Tableau représentant les différents écarts lexicaux (échantillons).....	56
2. Description des erreurs	61

2.1. La forme des erreurs.....	61
2.2. L'écart par rapport à la norme	64
3. Explication des difficultés.....	68
3.1. Explication de l'origine des difficultés	68
Conclusion partielle.....	70
Conclusion générale.....	72
Bibliographie.....	76
Annexes.....	78

Introduction générale

L'Algérie est un pays bilingue du fait de son passé colonial, l'histoire qui lie l'Algérie à la France remonte à plusieurs années, quand elle fut une colonie française

De ce fait, la langue française est enseignée dans l'école algérienne du primaire jusqu'au lycée et au sein de la majorité des filières scientifiques à l'université. Cette langue semble constituer parfois un handicap pour les étudiants de ces filières. L'une des difficultés auxquelles se heurtent ces étudiants continuellement est l'orthographe. Il est l'un des problèmes qui préoccupe le plus les enseignants et les étudiants en même temps car il joue un rôle essentiel dans la maîtrise de la langue française ainsi que pour pouvoir poursuivre leurs études supérieures au sein des filières scientifiques. En effet, l'étudiant est souvent sanctionné lors des épreuves de l'écrit, qui ne portent pas directement sur l'orthographe, à cause de mots mal écrits.

Dans cette recherche, nous allons nous intéresser aux étudiants de première année de biologie à l'Université du Dr Moulay Tahar de la ville de Saida en Algérie. Ce qui nous a motivé à choisir ce thème est l'importance des stratégies d'apprentissage dans le processus d'appropriation d'une langue étrangère. Ainsi, il est nécessaire de situer les déficits et les problèmes spécifiques aux étudiants dans l'exercice de la production écrite et rendre la langue française plus accessible.

L'objectif de ce travail consiste à vérifier si l'analyse des erreurs a un impact sur l'amélioration de la production écrite, qui est un outil linguistique incontournable dans l'évolution de l'apprentissage du FLE. C'est pour cela nous tenterons répondre aux questions suivantes :

A quoi sont dues ces erreurs d'orthographe ? Quelles sont les difficultés lexicales rencontrées par les étudiants ? Quelles sont les origines et les causes de ces difficultés ?

Afin de répondre à ces interrogations, nous retenons les hypothèses suivantes :

La complexité du système de la langue française pourrait être à l'origine de ces erreurs.

Les erreurs, commises par les étudiants seraient liées aux interférences intra et interlinguales.

L'influence des connaissances antérieures liée à la maîtrise d'autres langues telles que la langue maternelle pourrait être à l'origine de ces difficultés.

Notre travail va se dérouler de la manière suivante :

Dans le premier chapitre de notre travail, nous allons aborder, nous allons passer à cerner l'enseignement\ apprentissage de la production écrite et mettre en exergue de la place de l'écrit dans quelques approches pédagogiques. Dans le deuxième chapitre, nous allons essayer de définir la langue de spécialité, en identifiant son enseignement sa formation en s'appuyant sur le FOS en tenant compte la terminologie biologique et médicale (biomédicale).

Dans le troisième chapitre, nous allons présenter notre étude de cas. Tout d'abord, nous tenterons à collecter des productions écrites de dizaine d'étudiants (le corpus) au niveau de la faculté de biologie de Saida dans le but d'avoir de résultats fiables pour ensuite donner des solutions à ces problèmes. Ensuite, nous analyserons les erreurs relevées et pertinentes pour notre étude enfin nous discuterons les résultats.

Chapitre 1

L'enseignement de la production écrite

1. La place de l'écrit dans quelques approches pédagogiques

L'acte de communiquer langue étrangère reste toujours un objectif essentiel de l'enseignement des langues. Sans oublier le grand souci des méthodologies et des pédagogies, celui d'apprendre à l'apprenant à s'exprimer oralement et par écrit dans une langue étrangère.

Pour arriver à cet objectif, le chemin sera long et plein de difficultés, car certaines méthodes vont opter pour l'acte pédagogique lui-même, d'autres relèvent des différentes composantes du milieu scolaire, les inter-actants, leurs représentations, le statut de la langue étudiée, les objectifs d'enseignement.

Mais ce qui nous intéresse, c'est le statut et la place de l'écrit à travers les enchaînements et les méthodologies qui restent instables.

Nous allons à présent faire un rappel de certaines approches et évoquer les grandes tendances didactiques qui abordent dans ce sens. La méthode traditionnelle, les MAO, les MAV et la (les) méthodologie (s) communicative (s), pour n'énumérer que les grands moments du renouveau en didactique, car ces méthodes constituent la vraie image du statut variable de l'oral et de l'écrit dans l'enseignement des langues étrangères.

Les unes donnent la primauté à l'oral. A titre d'exemple, les MAV accordent la priorité absolue à l'enseignement de la langue orale, car ces pédagogies considèrent l'écrit comme code second, comme l'affirme G. Vinger « *l'écriture n'a pas de statut linguistique propre ; elle prend le caractère de primauté qui était le sien dans conceptions traditionnelles Elle est désormais subordonnée au langage oral* »¹.

Les autres donnent plus d'importance à l'enseignement de l'écrit. Nous pensons à l'approche communicative, où l'écrit va continuer à prendre de plus en plus d'importance, la communication n'étant plus uniquement réservée à l'oral.

Enseigner l'écrit ne peut certainement plus être un simple moyen de contrôle de l'oral. Comme le souligne **S. Moirand** dans son ouvrage *situation d'écrit* : « enseigner l'écrit, c'est enseigner à communiquer par et avec l'écrit »².

¹ Vinger, G, *Ecrire éléments pour une pédagogie de la production écrite*, 1982, CLE international .Paris, p 10.

²Moirand, S, *situation d'écrit, compréhension/ production en français langue étrangère*, p9

D'autres proches cherchent à mener les deux plans à la fois, nous pensons ici, à l'approche cognitive qui accorde une certaine importance à l'écrit et recommande même un équilibre entre l'oral et l'écrit dans l'enseignement des langues (Bibeau 1986).

2. Les caractéristiques des textes écrits en FLE

Les caractéristiques des textes écrits en français langue étrangère se résument par les éléments suivants :

Les textes réalisés sont plus courts :

Ce sont les travaux de **Hall** et **Silva** qui montrent que les textes produits par les apprenants sont en général assez courts (**Hall** et **Silva**)³. Les deux auteurs montrent que ces derniers contiennent peu d'informations et donc moins de contenu.

-Un lexique limité : Connors montre que le vocabulaire utilisé par les apprenants est assez restreint et qu'il y a davantage de redondance lexicale, parce que les mots ont tendance à se répéter .

-Une syntaxe simple : Les textes en langue étrangère de caractérisent par rapport aux textes en langue maternelle par une syntaxe moins complexe, moins d'enchâssements au moyen de conjonctions de subordination comme le confirme **Woodley** et **Scarcella** dans leurs travaux réalisés auprès des étudiants de langue étrangère.

Les expressions écrites en langue étrangère vont témoigner donc d'une syntaxe simple, comme le précise **Carson** et **Scarcella** : « à l'arbi des risques » .

-Davantage d'erreurs : A partir de la règle générale, et comme le confirme Hall⁴, ce sont les expressions écrites en langue étrangère qui comportant beaucoup d'erreurs relevant surtout du niveau de la forme du texte, que de la syntaxe, des marques de cohésion.

³ Cornaire. C, et al. *La production écrite*, 1999.Ed. CLE international. Paris.p 64

⁴ Cornaire, C, et al. Op.cit. p 66

3. Enseigner la production écrite

La question de l'enseignement de la production écrite est fort importante et complexe, l'application des connaissances dans un domaine peu structuré présente des difficultés particulières et nécessite une représentation flexible des connaissances, pouvant être facilement aménagée ou réaménagée pour satisfaire avec exigences de la situation. Si la production écrite et comme nous l'avons prétendu, un domaine peu structuré, chaque situation d'écriture est un cas à peu près unique et exige une solution tout à fait particulière que le scripteur doit pouvoir construire ou élaborer en tenant compte de ces caractéristiques.

Une organisation des connaissances qui serait trop rigide et dont on ne pourrait modifier les relations risquerait de produire un échec.

Dans tous les cas, on demande l'utilisation d'un sous-ensemble (ou d'une représentation particulière) des connaissances selon un assemblage qui doit correspondre aux exigences de la situation.

Du point de vue de l'enseignement, on ne facilitera l'apprentissage de la production si l'on fournit à l'apprenant, pour représenter ces connaissances complexes, des organisations simples et rigides reflétant une structure idéale à retenir. Pour que des connaissances soient organisées de façon flexible, elles doivent être apprises ou mentalement représentées au moment de leur construction de différentes manières et accessibles pour d'autres regroupement afin de répondre aux besoins des situations particulières que le scripteur pourra rencontrer.

Un enseignement compartimenté, linéaire, sans perspective, hiérarchique ou organisé de façon rigide conduira à des représentations morales difficilement utilisables dans des contextes autres que ceux de leur acquisition et seront donc non transférables. Il faut alors créer des environnements flexibles permettant la présentation des informations selon différents points de vue et pour répondre à différents buts (Spiro et ses collaborateurs, 1991).

Ces environnements permettent la réinterprétation d'un même contenu à différents moments, contextes, pour divers objectifs et perspectives. Il ne s'agit pas de répéter simplement le même contenu, mais de modifier l'organisation des informations présentées en trouvant des significations différentes illustrant l'étendue de leur application pour faire comprendre qu'il y'a plusieurs façons d'aborder une même réalité. On peut ainsi construire des représentations à plusieurs niveaux ou contenant des interrelations multiples et variées ou plusieurs représentations des mêmes connaissances.

La complexité de la production écrite est le fait qu'on la décrive comme la mise en œuvre de différents processus récursifs se recouvrant partiellement, conduisant souvent les enseignants à diviser les tâches d'écriture en petites unités d'apprentissage pour favoriser leur acquisition. Il ne semble pas qu'il s'agisse là de la meilleure façon d'y arriver, car on réduit un processus en mouvement dans des règles ou des principes que les apprenants tentent de mémoriser (Engbert, 1990). Il faut plutôt aborder des tâches d'écriture dans leur globalité, en situation réelle ou authentique stimulant le processus complet.

3-1. La compétence scripturale :

Une définition de la compétence scripturale associe nécessairement à la description des savoirs nécessaires (principalement linguistiques pour la tradition, mais pas uniquement), des opérations mentales (dont la présentation fut l'apport principal de la psycholinguistique dans les années 80) et des représentations (de soi, de la tâche, le l'institution scolaire, etc.).

L'exercice de cette compétence s'effectue dans un cadre que structurent des tensions : entre fascination et répulsion, inscription personnelle et acceptation d'une règle commune, savoir dire et vouloir dire... En présentant l'écriture comme « une pratique sociale, supposant une compétence jamais parfaite ni achevée, nécessairement syncrétique mais constamment traversée par des tensions » (1996 : 75), Reuter favorise l'intégration d'un certain nombre de propositions clés en pédagogie qu'on évoquera ici très rapidement :

- La « zone proximale de développement » qui va à l'encontre d'une construction Transmissive de l'écriture par modèles imposées, et qui suppose la recherche de situations ou de cadres, favorables à l'apprentissage et au progrès.

- « l'étayage » qui définit plus exactement les modalités selon lesquelles un adulte peut aider un enfant à prendre.

-Le « conflit socio-cognitif » qui associe l'apprentissage à la résolution collective de problèmes.

-La dimension métacognitive, ici, sollicitée en relation avec le faire authentique de l'apprenant (l'écriture) et non à sa place.

3-2. L'orthographe grammaticale et l'orthographe lexicale :

L'orthographe grammaticale concerne les marques d'accord: accord du verbe avec son sujet, accord en genre et en nombre des noms, adjectifs, déterminants, accord du participe passé. *«Ainsi dans Sa réponse est claire, la forme clair relève de l'orthographe d'usage, tandis que la présence du -e féminin déterminée par l'accord de l'attribut avec le sujet ressortit à l'orthographe grammaticale* ». ⁵

Par conséquent, quand nous parlons d'orthographe grammaticale, il s'agit de tout graphème qui, en situation d'écriture, demande à l'apprenant l'application d'une règle établissant une relation entre les mots d'une phrase, ce qui veut dire qu'il se retrouve dans l'obligation de recourir à ses connaissances déclaratives et procédurales de la grammaire pour effectuer l'accord requis (Nadeau⁶).Ce travail d'accord demeure tout de même très complexe pour les scripteurs ou apprentis-scripteurs.

Brissaud et Bessonat nous expliquent les raisons qui rendent l'orthographe grammaticale si compliquée pour les apprenants:

« Aujourd'hui la grande difficulté, qui rend l'orthographe du français particulièrement opaque, réside dans le fait que sa morphologie est largement silencieuse: les marques ne s'entendent pas. Il s'ensuit que le scripteur privé du secours de l'oral pour décider de la distinction des lettres morphologiques le plus souvent muettes (-s, -t, e, notamment) doit recourir à un calcul

⁵ Simard, C. *L'orthographe d'usage chez les étudiants des ordres postsecondaires.* , 1995. Revue des sciences de l'éducation, vol. 21, no 1, pp. 145- 165.

⁶ Nadeau, M. *La réussite des accords grammaticaux au primaire, comment relever le défi?* Pour un nouvel enseignement de la grammaire. 1995, Éditions logiques, Montréal, pp 275-310.

nécessairement couteux. Avec l'habitude, l'exposition à des patrons syntaxiques dominants va le 27 conduire à traiter de manière automatisée la distribution des marques d'accord [...] »⁷.

L'orthographe lexicale semble faire plutôt appel à la mémoire visuelle. Un mot présente aux yeux une graphie obtenue par convention que l'élève doit mémoriser. L'orthographe lexicale (d'usage) touche «*l'ensemble des graphies imposées par des conventions linguistiques qui ne dépendent pas des règles d'accord.* »⁸. Elle contribue à la lisibilité des textes. Il s'agit de tout ce qui concerne l'image graphique ou la sonorité du mot (transcription du phonème en graphème).

Nous parlons des phonogrammes (phonogramme «ou» dans le mot hibou); des morphogrammes lexicaux (le graphème « d » dans le mot marchand) ; des logogrammes « cru » de croire et « crû » de croître sont différenciés par l'accent circonflexe); et des idéogrammes que Catach (1980) ⁹définit comme des signes extérieurs à l'alphabet, mais qui sont hautement informatifs (dans le mot l'école, l'apostrophe représente l'idéogramme qui évite la rencontre de deux voyelles).

La distinction de ces deux composantes de l'orthographe est importante parce qu'elle permet de préciser les points sur lesquels nous allons porter notre attention pour établir notre comparaison. En somme cette distinction prendra tout son sens à travers le traitement ou codification des erreurs. Prenons par exemple la phrase suivante: n'appèle pas le chat pour séparé deux oiseau qui se batent.

En nous basant sur les définitions de l'orthographe grammaticale et lexicale, nous relevons donc deux erreurs de chaque type dans cette phrase: n'appèle et batent où les conventions orthographiques des deux mots ne sont pas respectées (erreurs lexicales) ; séparé et oiseau où nous constatons le non-respect de règles qui impliquent des relations entre des mots, dans ce cas, de la présence de la préposition devant le verbe qui appelle l'infinitif (le scripteur s'étant ici trompé de morphogramme) et l'absence du «x», muet pour marquer l'accord du nom en nombre avec le déterminant pour le mot oiseau.

⁷ Brissaud, et al. *L'orthographe au collège: pour une autre approche.* 2001, CRDP de l'Académie de Grenoble, Grenoble, p 159.

⁸ Simard, C. Ibid.

⁹ Catach, N. et al.. *L'enseignement de l'orthographe.* 1980. Éditions Fernand Nathan .Paris, 95p

4. Enseigner la production écrite en relation avec la lecture

Les conclusions de plusieurs études suggèrent que le fait de combiner la lecture et l'écriture entraîne une plus grande curiosité pour apprendre, et facilite l'acquisition et le raffinement des connaissances. En termes d'activité mentale de raisonnement, la production écrite favorise une constellation complexe et coordonnée d'opération.

Le raisonnement qui varie selon les buts de l'apprenant, son style et les diverses utilisations de la lecture et de l'écriture (Thierry et Shanhan, 1991).

Ecrire pour apprendre est une activité efficace lorsqu'on la combine avec la lecture, cela permet la construction de connaissances plus étendues et plus précise. On reconnaît donc assez facilement que si les lecteurs manipulent davantage le contenu de leur lecture grâce à des activités d'écriture, ils améliorent leur compréhension du matériel et rendrons plus facile sa récupération plus tard. Le transfert des connaissances se réaliserait plus aisément à la suite d'une activité comme la production d'un essai.

Les recherches ne démontrent en effet, que l'essai permet l'acquisition des concepts clés, ce qui n'est pas le cas pour la prise de notes ou pour la réponse pour les questions (Thierry et Shanhan, 1991). L'essai aiderait les apprenants à s'engager dans des opérations cognitives plus nombreuses et d'un niveau supérieur à celui qui correspond à la simple transposition des connaissances, telle qu'on la retrouve dans la prise de notes et dans la réponse des questions.

Les deux types de tâches les plus utilisés en relation avec la lecture sont le rappel et la réponse à des questions, très souvent à partir de réponses suggérées.

Par ailleurs, la valeur de la composition pour modifier ou acquérir des connaissances se retrouve dans la re-conceptualisation d'un thème ou dans une compréhension de plus en plus en profondeur plutôt que dans la production d'un grand nombre d'unités lors d'un rappel (Schumacher et Nash, 1991).

Certaines tâches de production forceraient davantage le scripteur à intégrer des idées, à établir des relations et à s'engager activement par rapport au matériel lu. Hayes (1997) a comparé différentes tâches d'écriture réalisées à la suite de la lecture d'un texte auprès d'éditeurs.

Les apprenants doivent écrire des paraphrases, proposer des questions sur le contenu, produire des énoncés de type comparaison\ contraste, ou encore, réaliser des exercices d'association. Bien que les sujets donnent des rappels équivalents pour la quantité des informations, l'auteur constate que ces différentes tâches produisent des effets différents sur la production d'inférences. En effet, les lecteurs qui ont à écrire des énoncés de types comparaison, contraste et ceux qui génèrent des questions fournissent des rappels qui contiennent plus de nouvelles informations réalisées au contenu du texte que les deux autres groupes.

En fait, ceux qui produisent des questions construisent davantage d'inférences que pour tous les autres exercices confondus. L'auteur conclut que certaines tâches permettent un engagement plus actif de l'apprenant, conduisant à un traitement plus constructif des informations du texte favorisant l'intégration du contenu du texte aux connaissances du lecteur.

Utilisant une approche semblable, Langer et Alplebee (1987) ont étudié différents types de tâches réalisées au moment de la lecture de texte, ils concluent que chaque activité d'écriture contribue à un meilleur apprentissage mais semble promouvoir un travail mental différent : prendre des notes, répondre à des questions et résumer un texte sont des activités qui semblent favoriser une fixation de l'attention sur des segments particuliers et précis du texte, bien que l'essai invite à traiter plus en profondeur certaines sections du texte et à faire des commentaires qui conduisent à une plus grande variété d'action cognitives sur les concepts importants.

Il y a probablement des interactions à analyser entre le type de texte et les différentes tâches d'écriture.

Il est évident, par exemple comme le souligne Alteman et Bookman (1988), que la rédaction d'un résumé mobilise des activités mentales différentes selon le degré de complexité du texte ou de sa structure. On pourrait ainsi arriver à identifier des tâches d'écritures favorisant des types de lecture différents pour diverses sortes de texte lorsqu'on étudiera mieux ces interactions.

Lecture et écriture forment un « couple indissociable » l'une ne va pas sans l'autre puisqu'on apprend à lire à travers des écrits, eux-mêmes constitués de signes graphiques ; et on recourt à ces mêmes signes plus tard lors de production écrite.

On peut constater que la lecture est convoquée dans l'écriture et l'influence de diverses façon, que cela soit par le stock des lectures antérieures, par les relectures en dehors de travail ou à son issue, ou par la lecture projetée du lecteur visé. Dans la lecture en revanche, l'écriture n'est pas convoquée comme nécessité interne. Elle peut cependant la modifier de plusieurs façons.

5. L'apprentissage de l'écriture

Pour les étudiants dits den difficultés universitaires, la problématique est surtout de savoir ce qu'est l'acte d'apprendre afin de leur proposer des aides adaptées à leurs besoins. Pour Arca et Cravita , apprendre quelque chose signifie non seulement avoir la capacité de produire des expressions verbales justes, mais aussi de les produire de façon appropriée, c'est-à-dire les utiliser dans des contextes situationnels et intentionnel justes.

L'écriture aujourd'hui est considérée comme activité dont le but premier est de produire du sens. Pour écrire, il faut acquérir des compétences qui permettent le respect de la microstructure (syntaxe, orthographe) mais également le respect de la macrostructure (caractéristique du type d'écrit, de son enjeu...).

En effet, de même que la tache de la lecture sera simplifiée si celui-ci a des attentes justifiées vis-à-vis de son écrit, il sera plus facile pour le scripteur d'écrire si celui-ci possède une représentation juste de ce qu'il veut écrire.

Ecrire dans une langue nécessite de prendre conscience qu'une langue peut s'écrire mais aussi de comprendre toutes les caractéristiques du système d'écriture de cette langue.

De même que le déchiffrage d'un texte (correspondre aux compétences de bas niveaux), ne suffit pas pour lire réellement, il faut donner de sens à l'écrit qu'on produit et permettre au destinataire de comprendre le sens de cet écrit (cela correspond aux compétences de haut niveau).

Ecrire un texte suppose que l'on imagine les effets probables de la forme et du contenu du texte sur un destinataire que l'on ne connaît pas forcément. Ceci implique la nécessité d'anticiper un texte dans son ensemble et une capacité de se distancier par rapport à ce texte.

L'étudiant qui rédige un texte en milieu universitaire, le fait souvent pour montrer ses connaissances dans une matière ou une autre. Le texte sera souvent une répétition des informations déjà connues, dans la majorité des cas ; le professeur possède toutes les connaissances, que l'étudiant peut avoir dans le domaine concerné, l'étudiant n'éprouve donc pas le besoin d'élaborer des stratégies pour présenter des informations nouvelles à son professeur, ni d'évaluer ses connaissances (manque de motivation, apprendre sans effort).

Pour un apprentissage plus efficace de l'expression écrite, il faut tenir compte de l'appropriation du texte à la situation de communication des problèmes de mise en forme du discours et de son organisation inter-phrastique.

6. Qu'est ce que une stratégie d'écriture ?

La notion de stratégie s'est imposée graduellement dans la réflexion didactique au cours des années 1970 parallèlement à l'analyse des styles d'apprentissage, la recherche en matière d'interlangue et le développement de l'apprentissage autonome. Le terme trouve des applications variées qui ne simplifient pas son utilisation.

Au sens général, une stratégie signifie une « manière de procéder pour atteindre un but spécifique » (Legendre, 1999 :1184). Au sens spécialisé, il s'agit d'un « plan général et bien établi, composé d'un ensemble d'opérations ingénieuses et agencées habilement, en vue de favoriser au mieux l'atteinte d'un but compte tenu d'une situation dont les principaux paramètres sont connus » (Legendre, 1993 :1184). Tardif (1992) insiste sur le fait que les stratégies sont des connaissances. Elles peuvent donc être apprises et emmagasinées dans la mémoire à long terme des apprenants.

Notons au passage que les connaissances sont de trois sortes : les connaissances déclaratives, les connaissances procédurales, et les connaissances conditionnelles.

Le premier type de connaissances correspond aux savoirs, le deuxième aux savoir-faire et le troisième au quand et au pourquoi. L'enseignement traditionnel se préoccupe principalement des connaissances déclaratives. Or, celles-ci demeurent toujours statiques tant qu'elles n'auront pas été accompagnées de connaissances procédurales et conditionnelles pour les rendre dynamiques et leur permettre de déboucher sur l'action.

Pour O'Malley et Chamot, il existe trois types des stratégies d'apprentissage : cognitive, métacognitive et socio-affective. De ces stratégies nous nous intéressons particulièrement par celles de l'apprentissage de l'écriture.

6-1. Les stratégies cognitives

Wenden les définit comme "des démarches ou des opérations mentales par lesquelles les apprenants traitent les données linguistiques et sociolinguistique". O'Malley et ASTOLFI¹⁰ ajoutent ces stratégies opèrent directement sur l'information entrante, la manipulant de façon à favoriser l'apprentissage de l'écriture. Elles correspondent au traitement de la manière à étudier.

Les stratégies cognitives sont les suivantes :

- **La répétition** : imitation d'un fragment de langue pris comme modèle, aussi bien à voix haute par oralisation interne pendant l'exécution d'une tâche langagière.
- **Le regroupement** : organisation et classement du matériau à apprendre en fonction de ses caractéristiques sémantiques ou syntaxiques dans le but d'en faciliter la récupération du code linguistique ou de faciliter la réception.
- **La déduction / l'induction** : **appliquer** des règles apprises ou supposées par l'apprenant pour produire et comprendre la langue étrangère.
- **La traduction** : utilisations de la langue maternelle comme une base pour la compréhension et / ou pour la production en langue étrangère.
- **La représentation auditive** : pour mémoriser ou récupérer.
- **La paraphrase** : suppléer au manque de vocabulaire ou aux incompréhensions en situation de communication par la circonlocution ou la paraphrase.

¹⁰ Astolfi, J, P, et al. *L'erreur un outil pour enseigner*, Paris, ESF éditeur, 1997, p 11.

- **La contextualisation** : assister la compréhension ou la récupération en plaçant un mot ou une phrase dans une séquence langagière ou dans une situation d'énonciation.
- **La révision** : elle consiste à revoir successivement un contenu.

6-2. Les stratégies métacognitives :

Ces stratégies sont la capacité de l'apprenant à réfléchir sur son propre fonctionnement cognitif et acquérir une certaine connaissance de son fonctionnement. Elles correspondent à une réflexion sur le processus d'apprentissage.

- **La planification** : quand l'apprenant planifie son discours, prévoit son objectif et son intention de communication.
- **Le contrôle (self-monitoring)** : l'apprenant vérifie et corrige sa performance au cours d'une tâche de l'écriture. Il y a plusieurs sous-catégories pour vérifier et corriger sa production.
 - faire confiance à son oreille ou à son œil pour prendre des décisions ;
 - vérifier ou corriger en s'appuyant sur son style d'apprenant ;
 - tenir compte de l'efficacité d'une stratégie ou d'un plan pendant l'exécution de la tâche.
- **L'autoévaluation** : vérifier le résultat de la compréhension après l'exécution d'une activité langagière de réception, ou évaluer la production langagière après sa réalisation.
 - l'identification du problème : recherche du point central d'une tâche ou un aspect de cette tâche qui nécessite une solution en vue d'une réalisation satisfaisante (comprendre le but d'une tâche ou d'une tâche d'écriture, par exemple).

6-3. Les stratégies socio-affectives :

Ces stratégies font référence au mode d'interaction des apprenants, avec d'autres apprenants et /ou avec des locuteurs natifs, en vue de faciliter l'appropriation de la langue étrangère (elles impliquent une interaction avec une autre personne). O'Malley et Chamot en distinguent deux types :

- **Coopération** : travailler avec autrui pour résoudre un problème, partager des informations, mettre en commun les capacités, obtenir un retour sur une activité orale ou écrite, etc.

- **Demande de clarification** : solliciter l'enseignant ou un natif pour obtenir une répétition, des explications, une reformulation, des exemples, une vérification, etc.

A ces stratégies s'ajoutent les stratégies en rapport avec le domaine affectif, personnel de l'apprentissage comme l'autosuggestion ou "self-talk" qui est un autocontrôle mental pour que l'apprenant se rassure et qu'il ne craigne pas de faire des erreurs ou des prendre des risque.

7. Les processus d'écriture en langue étrangère

S'agissant des processus d'écriture en langue étrangère, Cornaire et Raymond notent que :

a- Le temps de rédaction est plus long : les apprenants en langue étrangère consacrent plus de temps à l'écriture, pour vérifier ce qu'ils viennent d'écriture, soit par rapport à l'orthographe des mots, soit pour une règle de grammaire.

Les apprenants en langue étrangère montrent beaucoup plus de difficultés à traduire leur pensée en langue étrangère qu'en langue maternelle. Les apprenants en langue étrangère consacrent plus de temps pour la révision, comme le montre **Hall** (1991).

Ce dernier a constaté que le processus de révision en langue étrangère est plus important et il est de nature grammaticale.

b- Un répertoire de stratégies limité :

En langue étrangère, un nombre important de scripteurs ont un répertoire de stratégies restreint, qui se résume la réalisation d'une production courte, donc, ils écrivent seulement pour eux-mêmes, comme les scripteurs inexpérimentés en langue maternelle.

c- Une compétence de linguistique limitée :

Les recherches ont montré l'existence d'un niveau de compétence minimale ou d'un seuil linguistique, ce dernier semble jouer un rôle dans l'apprentissage en langue étrangère, mêmes s'il n'est pas absolu et peut varier d'un apprenant à un autre.

8. La motivation

De nombreux chercheurs se sont penchés sur les besoins fondamentaux des apprenants. Abraham Maslow est arrivé à cette conclusion que le désir majeur –le besoin fondamental- de tout être humain est de développer son potentiel personnel, de s'accomplir.

D'autres, comme les théoriciens béhavioristes El.Deci et R.M.Ryan, le rejoignent en affirmant que l'individu possède en lui un besoin d'autodétermination. Mais, surtout Rath, disciple de Maslow, qui a précisé sa conception en énumérant ces besoins comme conditions essentielles à la motivation.

La motivation est un facteur très important dans le processus de l'apprentissage. Pour Hayes, l'importance de la motivation en écriture m'est apparue lors d'une étude que j'ai réalisée avec Karen Schriver, Charles Hills et Jill Hatch, visant à évaluer un programme informatisé destiné à améliorer le style en écriture.

Parfois, les enseignants sont face à des apprenants peu motivés, ils perçoivent généralement, la chose négativement et souvent ne se donnent pas la peine de chercher les origines des difficultés et les lacunes éprouvées chez les apprenants.

A agir ainsi, c'est échoué dans sa mission pédagogique, c'est ignorer l'aspect psychologique de l'apprenant.

Il est nécessaire de cerner les éléments qui favorisent ou défavorisent la motivation des apprenants et agir en fonction de ces données. La recherche de Nelson (1988) démontre clairement que les apprenants rédigent leurs travaux de recherche et les activités de classe dans un contexte de compétition. Nelson montrait les différents moyens par lesquels l'activité cognitive ; en particulier l'écriture, influencent la motivation et l'affectivité.

L'enseignant doit être présent auprès des apprenants qui rencontrent des difficultés, c'est une obligation absolue, il ne peut pas bondonner ses apprenants.

Dans le cas des apprenants démotivés, l'enseignant doit être vigilant en classe, il se doit de déceler les indicateurs de la motivation chez ses apprenants.

Des indicateurs comme le choix d'entreprendre une activité d'apprentissage et non de l'éviter. Dans le cas contraire, son rôle est d'encourager les apprenants motivés en leur proposant de contourner les difficultés grâce aux stratégies d'apprentissage.

Les étudiants en difficultés d'apprentissage ont souvent des problèmes de motivation. Leurs difficultés à apprendre, leurs nombreux échecs et l'image qu'ils ont aux yeux des autres apprenants amènent bon nombre d'entre eux à se démotiver et à perdre tout intérêt à apprendre en contexte universitaire.

Plusieurs raisons peuvent être invoquées pour se convaincre de l'importance de se préoccuper de la motivation à apprendre de tous les apprenants y compris ceux qui sont en difficulté d'apprentissage. Voici celles que nous considérons les plus importantes.

Pour apprendre, il faut pouvoir et il faut vouloir. Les plus récentes recherches en psychopédagogie confirment que la motivation est une condition nécessaire à l'apprentissage et ce, pour tous les apprenants. L'analyse de Wang Haertel et Walberg (1993), de plus de 260 textes scientifiques, les amènent à conclure que la motivation, tout comme les stratégies d'apprentissage efficaces, font partie de sept éléments les plus importants à considérer pour expliquer le succès scolaire. Pour apprendre, il faut donc pouvoir, c'est-à-dire avoir de bonnes stratégies et il faut vouloir, cela veut-dire être motivé.

Apprendre à l'école n'est pas toujours intrinsèquement motivant, il faut le support et l'encouragement de l'enseignant.

On ne peut espérer que l'apprenant trouve toujours en lui la motivation intrinsèque qui l'amène à s'investir et à préserver dans ses apprentissages. Les plus récentes études sur la motivation intrinsèque (Enkvis¹¹ et Benveniste Emile¹²) démontrent que l'on doit bien sûr viser à ce que les apprenants soient motivés intrinsèquement, mais que cette motivation demande généralement d'être initiée et maintenue par des indicatifs tels que le support et les encouragements des enseignants.

¹¹ Thomas. S. V, *La cohérence textuelle pour une nouvelle pédagogie de l'écrit*, 2002, L'Harmattan, Paris.

¹² Benveniste, E, *Problèmes de linguistique générale*, Paris, Gallimard, 1989, p 252.

Les étudiants qui ont des difficultés d'apprentissage sont plus susceptibles que les autres d'avoir une motivation faible ou une motivation « fragile ».

Les nombreux échecs qui façonnent leur histoire scolaire les amènent souvent à abdiquer et se dire que quoi qu'ils fassent, le succès n'est pas à leur portée. L'école n'est pas un endroit où ils peuvent s'épanouir comme les autres apprenants, mais un lieu qui leur envoie constamment une image de soi négative.

Pourquoi bon nombre des apprenants en difficultés d'apprentissage sont démotivés en classe, alors que d'autres demeurent motivés, ils sont démotivés car ils :

- jugent inutiles ou inintéressantes la matière et les activités d'apprentissage qui leur sont proposées ;
- se sentent incapables de faire ce qu'on leur demande ou craignent de ne pas posséder les capacités nécessaires ;
- ont l'impression de n'avoir aucune responsabilité dans ce qu'on leur demande de faire et croient que leurs succès ou leurs échecs ne dépendent pas d'eux.

Bien sûr, d'autres causes peuvent être à l'origine de la démotivation des apprenants en difficulté d'apprentissage à accomplir des activités en classe, mais selon l'état de la recherche, on peut affirmer que les principales raisons résident dans l'absence ou le faible niveau de l'une ou l'autre des perceptions qui sont à la source de la dynamique motivationnelle de l'apprenant.

9. Les modèles de production écrite

Cornaire et Raymond nous proposent quatre modèles de production écrite, trois modèles ont été élaborés pour le français langue maternelle et un modèle pour le français langue seconde, ces modèles représentent un ancrage théorique par rapport aux processus de production écrite.

Ces modèles sont regroupés en deux types :

Un modèle linéaire et des modèles de type non linéaire.

9-1. Un modèle linéaire :

C'est un modèle élaboré pour l'anglais langue maternelle par **Rohmer**¹³. Ce modèle décompose le processus d'expression écrite en trois étapes : la préécriture représente la phase d'élaboration d'un plan et de chercher des idées.

L'écriture est la rédaction du texte et la réécriture représente la phase d'apporter des corrections ainsi obtenu quant à la forme et au fond. Ces étapes sont séparées l'une par rapport à l'autre, mais la production écrite réalisée qui est le texte, représente le résultat du travail réalisé durant ces étapes

9-2. Les modèles non linéaires :

D'après **Cornaire** et **Raymond**, il existe trois modèles non linéaires :

9-3. Le modèle de Hayes et Flower :

Ce modèle conserve les étapes proposées par **Rohmer**, mais elles sont exploitées selon une analyse différente. Ce modèle s'appuie essentiellement sur des activités cognitives.

Selon **Cornaire** et **Raymond** le modèle de **Hayes** et **Flower** a été réalisé en s'appuyant sur la technique de la réflexion à haute voix. Ce modèle se présente en trois composantes :¹⁴

1- le contexte de la tâche.

2- la mémoire à long terme du scripteur. Ce modèle montre bien la progression du scripteur en situation d'écriture par rapport à son produit, ou il va établir un retour sur ce qu'il écrit par rapport au fond ou la forme du texte.

9-4. Les modèles de Bereiter et Scardamalia :

En 1987, **Bereiter** et **Scardamalia** ont proposé deux descriptions qui visent l'analyse des comportements d'enfants et d'adultes au moment de la rédaction. Ces deux descriptions sont réalisées à partir d'un vaste public le langue maternelle, comme l'affirme **Cornaire** et **Raymond**. La première description vise des scripteurs débutants ou enfants, appelée « *connaissances-expression* ».¹⁵

¹³ Cornaire. C, et al. Op.cit. p 26

¹⁴ Cornaire. C, et al. Op.cit. p 27

¹⁵ Cornaire. C, et al. Op.cit. p 29

Ce type de scripteurs rédige son texte sans trop chercher des renseignements de base sur le sujet qui traite, du moment qu'il se contente seulement de ses propres connaissances et de sa propre expérience.

Par contre, la deuxième vise un public de scripteurs expérimentés, appelée « connaissances-transformation ». Ces scripteurs savent adapter leur fonctionnement cognitif par rapport à la production à réaliser, ils vont y repérer ses difficultés pour enfin les résoudre, ce qui prouve que ces scripteurs ont des objectifs clairs et bien définis.

9-5. Le modèle de Deschênes :

Deschênes propose un modèle en expression écrite pour le français langue maternelle, ce modèle met l'accent sur le lien qui existe entre la compréhension écrite et la production écrite.

Ce modèle de production écrite englobe deux variables : la situation d'interlocution et le scripteur, la première englobe les éléments qui peuvent influencer la tâche d'écriture :

1. La tâche à accomplir.
2. L'environnement physique.
3. Le texte lui-même.
4. Les personnes dans l'entourage plus ou moins proche.
5. Les sources d'information externes.

Ces éléments sont des informations nécessaires que le scripteur utilise pour traiter sa tâche de production.

La deuxième variable, celle du scripteur, est la plus importante selon Deschênes. Elle aussi englobe deux grands ensembles :

Les structures de connaissances et les processus psychologiques¹⁶. Les structures de connaissances vont s'inscrire dans l'ensemble des informations linguistiques, sémantiques, rhétorique, référentiels, etc.

¹⁶ Cornaire. C, et al, Op.cit. p 33

Les processus psychologiques se développent en cinq étapes :

1. la perception-activation
2. la construction de la signification.
3. la linéarisation.
4. la rédaction-édition.
5. la révision.

Ces processus représentent dans l'ensemble des cas les étapes qui montrent comment se déroule la tâche ou l'activité d'écriture selon Deschênes. Nous pouvons conclure que les modèles de production montrent que la production écrite se réalise à travers plusieurs étapes complexes. Ces étapes représentent le résultat d'une interaction entre le scripteur, le texte et le contexte.

10. Les difficultés théoriques de l'écrit

Avant d'aborder notre investigation au sein du groupe que nous avons choisi, nous allons faire un tour des difficultés principales connues et recensées par les chercheurs que les apprenants en langue étrangère sont susceptibles de rencontrer et des lacunes qui peuvent avoir dans leur pratique à l'écrit.

Ecrire est une activité complexe dans laquelle sont mobilisées beaucoup d'opérations intellectuelles simultanées et interactives, cette constatation laisse entrevoir toutes les difficultés de la tâche d'écriture.

Maîtriser l'écrit, c'est la maîtrise de la structure interne pour articuler ces idées clairement, c'est avoir un bagage lexical conséquent et surtout avoir des qualités rédactionnelles qui font qu'une production n'est pas simplement la juxtaposition de phrases traitant le même sujet.

11. Typologie des erreurs

Avant de citer les types des erreurs nous devons définir d'abord le terme difficulté étant le terme central de notre travail.

Qu'est ce qu'une difficulté ? (c'est le caractère de ce qui est difficile et compliqué).

La difficulté d'apprentissage se relève lorsque l'apprenant est confronté à une tâche de recherche ou de découverte. L'important est moins le résultat qu'il produit que les procédés qu'il convoque pour y parvenir. L'une des situations qui pose le plus souvent question est celle de la résolution de problèmes.

Tout scripteur, dans sa tâche rédactionnelle, n'est pas à l'abri des erreurs communes dont souffrent la plupart des apprenants dans leur cycle éducatif. Elles constituent des obstacles considérables vers la réalisation de la communication écrite entre individus.

C'est pourquoi nous avons jugé utile en en quelque sorte de rappeler les erreurs communes que nous allons les classer selon six catégories : (syntaxique, orthographique, lexicale, sémantique, grammaticale, production et coupure de mots en fin de ligne). Les erreurs classées en orthographe lexicale (ou orthographe d'usage) concernent ce que les auteurs appellent les graphies (graphème) en précisant quelles catégories d'erreurs rentrent dans ce domaine : les accents, les terminaisons de mots, les lettres géminées, les mécanismes de suffixation, les affixes, l'apostrophe et la majuscule.

En ce qui a trait à la catégorie grammaticale, dont on cite principalement des verbes et les accords ; la relation sujet-verbe : ordre canonique, situation inversion, influence sémantique prépondérante, irrégularités formelles. Les types d'accords concernent : l'accord de verbe, du participe passé, de nom, du déterminant, de l'adjectif, des mots invariables et du pronom relatif. D'autre type de classement d'accord à citer : l'accord en contact et l'accord à distance et l'identification du genre et du nombre.

En plus de la conjugaison et des accords, les erreurs de l'orthographe grammaticales qui renvoient à la formation de féminin et du pluriel, du nom et de l'adjectif, du prénom et du déterminant, et du participe présent. Il y a aussi dans les erreurs d'accords celles qui relevant de confusion "é " "er", des terminaisons "i" "is" "it" "u" "us" "ut". Les sous-domaines de la phrase simple et complexe renvoient à la concordance des temps et à la subordonnée relative, de la phrase incomplète et de l'ordre des mots dans la phrase et l'absence des connecteurs logiques.

Certaines recherches montrent que parfois la surcharge cognitive est souvent l'une des causes faisant obstacles aux scripteurs. En particulier, s'il s'agit des marques morphologiques du nombre, du genre, de personne, impliqueraient une lourde charge cognitive parce que gérer l'accord requiert beaucoup d'attention en écrit du fait que la plupart d'entre eux ne se prononcent pas à l'oral, ce qui rend impossible de l'appréhender par le scripteur.

Il est connu que l'accès aux mots et aux énoncés se ferait à travers la forme phonologique des énoncés, ceux-ci vont être transcrits sous forme graphitique : l'amélioration des aspects lexicaux dans les productions d'écrit peut passer par la communication orale notamment à travers sa fonction réflexive.

Dans la mémoire à court terme, il y aurait la forme phonologique (et non visuelle) des mots. Comme les marques du genre, du nombre et de la personne n'ont pas de correspondants phonologiques, il y a alors des erreurs.

12. Les erreurs et les difficultés réelles rencontrées par les apprenants arabophones en matière de production écrite

Nous supposons que l'ensemble des écarts qui ont été répertoriés et classés par niveaux de contraintes, renseignent en partie sur un déficit grammatical en français. Le facteur de distance entre l'arabe et le français représente à notre avis, un facteur notable générateur d'erreurs interférentielles, intrasystémiques et développementales voire même des erreurs pragmatiques. De même que nous soutenons l'idée qu'un nombre considérable de constructions fautives -enregistrées dans le cadre de l'échantillon prélevé-, renvoie à des logiques personnelles identifiées comme des erreurs spécifiques ayant atteint un niveau de fossilisation.

Dans cet ordre d'idée, nous n'avons pas écarté le fait que certaines pratiques pédagogiques devenues inopérantes soient à l'origine de déficit de la compétence syntaxique pour bon nombre de scripteurs arabophones.

En situation classe, la construction des savoirs savants n'obéit pas souvent à cette logique du fait que l'appropriation d'une langue induit dans bien des cas des dysfonctionnements langagiers aussi bien à l'oral qu'à l'écrit. Aussi, la distance interlinguistique perçue entre deux systèmes linguistique éloignés au plan étymologique, est-elle sujette à des opérations de « complexification » (Besse & Porquier, 1991) de la part d'apprenants en situation de contact de langue.

Néanmoins, il ne rejette pas le concept de transfert entre la langue maternelle et la langue cible puisque, pour lui, l'apprenant construit son système de la langue étrangère en le comparant avec celui de sa langue maternelle, cherchant les ressemblances et les différences.

Selon Corder, les erreurs, qui jusque là avaient été considérées comme relevant des difficultés d'apprentissage, sont des indices sûrs du processus d'acquisition de la langue étrangère au même titre que les énoncés mal formés d'un apprenant le sont de son acquisition de la langue maternelle, les erreurs permettent donc d'évaluer et de décrire « la compétence transitoire » de l'apprenant ; elles reflètent aussi cependant la manière dont la langue étrangère est enseignée.

S.P Corder (1971) insiste sur le fait que les productions de l'apprenant ne sont pas erronées du point de vue de ce qu'il appelle son "dialecte idiosyncrasique" qui représente un sous-système bien formé de la langue-cible.

Ainsi, bien que Corder attribue une grande importance à l'influence de la langue maternelle, il reconnaît néanmoins l'existence d'autres variables. Il a, en effet, été constaté que certaines erreurs ne pouvaient pas provenir d'un phénomène d'interférence. Certaines erreurs semblent provenir de phénomènes rencontrés lors de l'acquisition de la langue maternelle chez l'apprenant. La surgénéralisation par exemple est due au fait que l'apprenant applique de manière erronée une règle de la langue-cible.

On parlera aussi de transfert, mais celui-ci se produit à l'intérieur du système à acquérir et n'est pas influencé par une langue source. Le fait que ce phénomène se retrouve aussi bien chez l'apprenant confirme son caractère intrasystémique.

Le phénomène de l'hypercorrection peut s'expliquer tant par des interférences inter-systémiques que par des interférences intrasystémiques ; le locuteur refuse d'utiliser des termes ou des formes ressemblant trop à sa langue maternelle. S'il a le choix entre une forme ressemblante et une forme dissemblable, il sélectionnera la seconde ce qui démontre l'influence indirecte, de sa langue maternelle avec le risque, soit utiliser la forme, soit de l'appliquer à une situation où elle est impossible.

Les erreurs de l'apprenant d'une langue étrangère sont les seuls indicateurs de l'état de son dialecte idiosyncrasique défini par S.P. Corder (1971) ; lorsque l'apprenant émet une phrase correcte, cela ne représente pas forcément une preuve qu'il utilise correctement les règles de la langue étrangère.

Pour L. Selinker (1972) la notion de transfert participe d'un processus au cours duquel l'apprenant de la langue étrangère construit son interlangue. Il propose cinq processus constructifs de l'interlangue, dont deux qu'il nomme explicitement les stratégies d'apprentissage et les stratégies de communication.

Par les premières, les stratégies d'apprentissage, il entend l'utilisation de techniques élaborées lors de l'acquisition d'une première langue, par stratégies de communication, l'emploi de techniques de compensation de déficits langagiers (par exemple : simplification, contournement de difficulté). Et les trois autres sont : le transfert langagier, le transfert de l'entraînement et la surgénéralisation).

La langue n'est pas qu'un jeu de construction, mais aussi un jeu de société et les savoirs déclaratifs ne servent pas tels quels les compétences communicatives. Et ce n'est pas de cette manière que l'on apprend à parler une langue étrangère. Dans un apprentissage efficace des langues la progression s'effectue de manière intégrée et discontinue à chaque stade de l'apprentissage, les différentes connaissances et compétences, se combinent pour communiquer et forment des microsystèmes linguistiques qu'on appelle des interlangues.

L'apprenant émet et vérifie des hypothèses, il dégage une règle à partir de plusieurs usages semblables qu'il a pu assimiler ou, à l'inverse, il met à l'épreuve des exemples, une règle qu'on lui a proposée. Il opère des transferts d'une situation d'une langue à l'autre.

En outre, l'intégration de nouvelles données à l'interlangue entraîne des modifications plus ou moins importantes ; quand ces nouvelles données n'entrent en contradiction avec aucun élément préexistant du système, celui-ci s'en trouve simplement enrichi ; dans le cas contraire, l'apprenant sera contraint de procéder à une restructuration de son interlangue. Selinker a introduit aussi le concept de fossilisation qui représente un mécanisme dans lequel le locuteur de la langue étrangère conserve certains traits ou certaines règles de son interlangue indépendamment de son âge ou du fait qu'il continue le processus d'apprentissage.

Ces traits fossilisés sont présents de manière récurrente et peuvent ne resurgir que lorsque le locuteur est fatigué ou stressé par exemple.

L'origine du phénomène de fossilisation peut provenir d'une interférence avec la langue maternelle, mais aussi d'une stratégie de communication de la part du locuteur de la langue étrangère. Celui-ci peut considérer en effet, avoir appris suffisamment la langue-cible pour communiquer et décide donc d'arrêter d'apprendre.

D'autres facteurs importants peuvent sans doute expliquer en partie les difficultés rencontrées par certains apprenants d'une langue étrangère, tels que l'âge de l'apprenant et la motivation.

Il est prouvé que chez les jeunes enfants, l'apprentissage de la langue maternelle ainsi que la langue étrangère va de pair avec le développement de leurs compétences cognitives, physiologiques et sociales.

Cet apprentissage précoce est donc à la fois équilibré, intégré et spontané, alors que l'apprentissage tardif d'une langue étrangère se fait de manière dissociée, déséquilibrée et forcée, parce que la grande disponibilité et l'implication affective de l'enfant de son entourage sont rarement retrouvées par la suite chez les adolescents et chez les adultes.

Par ailleurs, l'apprentissage précoce d'une langue étrangère n'est pas d'effets nocifs sur la maîtrise de la langue maternelle. Au contraire, la comparaison consciente ou inconsciente entre deux langues provoque une prise de conscience métalinguistique qui permettra à l'enfant de s'améliorer plus rapidement dans les deux langues.

Quant à la motivation, on pose son type sur un axe à deux pôles : premièrement la motivation intégrative qui implique un désir d'apprentissage pour s'intégrer à un groupe de la langue étrangère, pour les contacts avec les gens et la culture, et deuxièmement la motivation instrumentale qui implique un désir d'apprentissage pour des raisons pratiques telles que l'obtention d'un emploi. Une motivation plus intégrative semble favoriser un apprentissage plus rapide. Le degré de motivation quant à lui influence clairement l'apprentissage, la loyauté envers une langue, les aptitudes langagières ou encore l'attitude vis-à-vis de la langue à apprendre.

Chapitre 2

Les langues de spécialité

1. L'enseignement des langues de spécialité

Nous savons tous qu'il s'agit de variétés linguistique ou modalités d'usage de la langue liées aux domaines scientifiques et techniques et aux activités professionnelles et, partant à des situations particulières de communication et d'interaction.

On se gardera de concevoir ces variétés linguistiques comme un ensemble homogène. Les discours spécialisés présentes des nuances et des différences plus ou moins accentuées. Cela ne nous empêche pas, cependant, de reconnaître que ces modalités d'usage de la langue partagent quelques grands traits qui attestent leur spécificité tant au niveau lexical qu'au niveau syntaxique et discursif.

« L'histoire d'une science peut se résumer en celle de ses termes. En effet, une science ne commence à exister qu'à partir du moment où elle impose ses concepts à travers leur dénomination. Elle n'a pas d'autre moyen d'établir sa légitimité qu'en spécifiant son objet d'étude en le dénommant. L'appareillage mental consiste en premier lieu en un inventaire de termes qui configurent ou analysent la réalité. »¹

2. Qu'est ce qu'une langue de spécialité ?

Il nous paraît d'autant difficile de parvenir à une définition de l'expression « langue de spécialité » qu'il n'y a pas de consensus sur l'appellation : suivant les auteurs, on parle de langue spécialisée, langue de spécialité, de langage technique, de vocabulaire spécialisé, de vocabulaire scientifico-technique, etc. De manière très générale,

Galisson et Coste donnent des « langues de spécialité » la définition suivante :

« Expression générique pour désigner les langues utilisées dans des situations de communication (orales ou écrites) qui impliquent la transmission d'une information relevant d'un champ d'expérience particulier. »²

Quant à Lerat, pour lui :

« La notion de langue spécialisée est [plus] pragmatique : c'est une langue naturelle considérée en tant que vecteur de connaissances spécialisées. »³

¹ Benveniste, E, Ibid. p 252

² Galisson, R et al, *Dictionnaire de didactique des langues*, 1976, Hachette, Paris, p 511

³ Lerat, P. *Les langues spécialisées*, coll. "linguistique nouvelle", 1995, PUF, Paris, p20.

La définition donnée par Dubois et al est la suivante :

« On appelle une langue de spécialité un sous-système linguistique tel qu'il rassemble les spécificités linguistiques d'un domaine particulier. »⁴

De façon générale, on peut donc dire que les langues de spécialités sont des vecteurs de connaissances spécialisées. Mais outre le fait que cette remarque est pour le moins "évidente", on peut se demander par rapport à quoi cette langue est dite spécialisée ; si une langue de spécialité se définit par rapport à la langue commune, quelles relations les utilisent ? Les langues de spécialités sont-elles des sous-ensembles de la langue commune, variantes lexicales de la langue commune (dans le sens où seul le lexique ferait la différence entre langue commune et langue de spécialité) ?

Donc, Il convient de préciser que nous entendons par « langue commune » la langue non-marquée, non-spécialisée « *la langue de spécialité s'oppose à langue commune* »⁵, et que « langue générale » désignerait la totalité de la langue, c'est-à-dire « langue commune » + « langue de spécialité ».

Pour Cabré (1998), entre la langue commune et les langues de spécialité, il existe une différence de degré plutôt que de nature, et la spécificité des langues de spécialité se manifeste surtout au niveau de l'usage. Ainsi :

« Les unités de la langue commune sont employées dans les situations que l'on peut qualifier de non-marquées, [...] les situations dans lesquelles on emploie les langues de spécialité peuvent être considérées comme marquées. »⁶

On trouve dans Cabré un regroupement des différentes définitions des langues de spécialité selon trois positions :

« Les langues de spécialité sont des codes de type linguistique, différenciés de la langue commune, constitués de règles et d'unités spécifiques ».

⁴ Dubois et al, *Dictionnaire de linguistique*, 2001, Larousse , Paris , p 40.

⁵ Dubois, J, et al. Ibid. p 40.

⁶ Cabré, M, T. *La terminologie : théorie, méthode et application*, 1998, Les presses de l'université d'Ottawa, Paris, p115

Selon cette position, une langue de spécialité serait donc une langue à part entière ; mais dans ce cas, comment établir une frontière nette entre langue de spécialité et langue commune, et « les phénomènes linguistiques qui différencient la langue de spécialité de la langue commune sont-ils suffisamment importants pour maintenir cette séparation ? » Cette conception nous semble très « exclusive » ; en effet, si une langue de spécialité était un véritable code spécifique, elle serait difficilement compréhensible par un non-spécialiste qui ne connaît pas ce code, or ce n'est pas toujours le cas.

De plus, un discours scientifique de vulgarisation, donc d'un degré de spécialisation moindre, et compréhensible par un grand nombre de locuteurs, entrerait-il toujours dans cette conception ?

Une autre position, qui est celle des linguistes théoriques ou descriptifs, considère que « *toute langue de spécialité est une simple variante de la langue générale.* »⁷, voire une simple variante lexicale. Davantage, il n'y aurait pas de langue de à proprement parler, mais seulement des vocabulaires spécialisés. Le fait de ne voir dans les langues de spécialité que des vocabulaires spécialisés nous semble un peu restrictif. C'est oublier leur potentiel de communication, et les « décontextualiser ».

De plus, c'est oublié qu'une langue de spécialité peut utiliser des moyens non lexicaux voire extralinguistiques : illustration, formules mathématiques, etc.

Finalement, « *les langues de spécialité seraient des sous-ensembles, essentiellement pragmatiques, de la langue dans son global.* »⁸. Cette notion de « sous ensemble » nous semble très intéressante, car elle sous-entend que la langue commune et les langues de spécialité peuvent partager certains éléments, et qu'elles sont perméables les unes aux autres. Y compris, « *les langues de spécialité sont en relation d'inclusion par rapport à la langue générale et en relation d'intersection avec la langue commune.* »⁹.

La notion de « langue générale » désigne ici langue dans son ensemble (langues de spécialité + langue commune), et la notion de « langue commune » désigne langue non marquée, celle des échanges quotidiens non spécialisés.

⁷ Cabré, M, T. *Ibid.* p119

⁸ Cabré, M, T, *Ibid.* p119

⁹ Cabré, M, T, *Ibid.* p126

Ce même auteur souligne le fait que cette conception se fonde sur le principe qu'il est difficile de définir les langues de spécialité selon des critères uniquement linguistiques, leur côté pragmatique étant fondamental. Les langues de spécialité seraient ainsi des systèmes sémiotiques complexes, semi-autonomes, utilisés dans un contexte spécifique et pour des besoins spécifiques.

C'est-à-dire communiquer des informations de nature spécialisée ; cette communication d'information peut se faire dans un cercle restreint de spécialistes, ou être dirigée à des non-spécialistes (vulgarisation).

Chez Rondeau, on retrouve l'idée selon laquelle les langues de spécialité seraient surtout liées au lexique : « *il faut noter d'abord que les expressions 'langue de spécialité' et 'langue commune' ne recouvrent qu'un sous-ensemble de la langue, celui des lexèmes* ». ¹⁰ Cette position est compréhensible, Rondeau s'intéressant plus aux termes qu'aux langues spécialisées dans leur ensemble. Mais le schéma ¹¹ qu'il présente sur les relations entre langue commune et langue de spécialité nous semble très pertinent.

Il souligne en effet, la perméabilité des frontières entre langue commune et langues de spécialité, et entre langues de spécialité de différents domaines. Cette « mobilité » des termes nous paraît un concept essentiel, que ce soit de la langue commune vers les langues de spécialité ou dans le sens inverse. Mais cette mobilité des termes entraîne souvent une modification de signification. Un terme, lorsqu'il passe dans la langue commune, prend souvent un sens légèrement différent, moins pointu que dans la langue de spécialité dont il est issu.

On trouve cette idée d'« étirement du sens » chez plusieurs auteurs, notamment Meyer et Mackintosh :

« Lorsqu'il est repris par la langue générale un terme adopte un sens plus large que lorsqu'il est confiné à un domaine spécialisé. » ¹²

D'un point de vue sémantique, les langues de spécialité se caractérisent par une recherche de la monosémie. Ainsi, en terminologie l'univocité notion-terme est primordiale, et ceci d'autant plus

¹⁰Rondeau, G. Introduction à la terminologie, 1991, Gaéton Mourin, Québec. p23

¹¹Rondeau G. Ibid., p25.

¹²Meyer et all. L'étirement du sens terminologique : aperçu du phénomène de la déterminologisation. 2000, In.H. Béjoint & Thoirion (Eds), p199.

que l'on se situe dans la sphère des vocabulaires ultra-spécialisés. Inversement, lorsqu'on se rapproche de la langue commune, c'est-à-dire lorsqu'on se situe à un degré de spécialisation moins élevé, la monosémie peut être moins respectée, et l'on peut se retrouver face à des cas de synonymie, tout au moins partielle.

C'est par exemple le cas des spécialités dont le vocabulaire n'a pas fait objet d'une normalisation, et où un même concept peut avoir plusieurs dénominations, suivant les auteurs ou suivant les courants de pensée. La terminologie s'attache plus au concept (qui est extralinguistique) qu'au signifié (qui est linguistique), ainsi « les langues de spécialité » forcent à concevoir la sémantique de façon non-ethnocentrique, du fait de l'universalité potentielle des notions scientifiques et technique. Mais là encore, le degré de spécialité va avoir une incidence.

Les champs notionnels sont structurés sur la base de relation logiques, et les champs lexicaux, structurés à partir de signifiés, ne correspondent pas toujours à cette « logique », et ceci d'autant plus que l'on se rapproche de la sphère de la langue commune. Ainsi, l'affirmation de Lerat selon laquelle « *la sémantique des langues de spécialité est [donc] plus simple que celle des langues en général* »¹³ ne se vérifierait qu'en partie. La prévisibilité sémantique, notamment des groupes syntagmatiques, est réelle dans le cadre de disciplines précises.

Il est un aspect des langues de spécialité qui nous intéresse particulièrement, c'est celui de l'enseignement, dans le cadre de l'enseignement des langues étrangères.

L'enseignement de langue en formation continue nous a montré que les besoins des apprenants s'orientaient effectivement vers une utilisation professionnelle la langue étrangère. Nous ne nous attacherons pas aux besoins des scientifiques, leurs situations nous semblant un peu différentes. En effet, comme on peut fréquemment le remarquer, les spécialistes du même domaine, même lorsqu'ils sont de langue différentes comprennent avec plus de facilité que deux locuteurs ne partageant pas la même spécialité.

De même, s'il est bien en peine de tenir la moindre conversation dans cette compétence linguistique, et pour comprendre ou rédiger un texte de spécialité, il est tout aussi utile d'être spécialiste du domaine que nous maîtriser la langue. Ainsi, ces deux compétences, linguistique et spécialisée sont indissociables. Nous intéressons plutôt aux besoins langagiers (scripturaux) dans

¹³Lerat, P. Ibid, p83.

une langue étrangère. Pendant longtemps, l'enseignement des langues de spécialité s'est limité à un à enseignement de vocabulaire spécialisé (rejoignant ainsi la conception selon laquelle une langue spécialisée est tout avant tout un vocabulaire spécialisé). Ceci a par exemple été noté par Gentilhomme : « *la théorie didactique prégnante, à cette époque [1960], était que l'étudiant devait d'abord posséder la langue usuelle, puis compléter le vocabulaire courant par une terminologie technoscientifique appropriée.* »¹⁴

3. Le terme

Le terme n'est peut être qu'un des éléments des éléments du code, mais importance ; car il sert de façon concise une réalité qui peut exiger parfois plusieurs lignes. Il arrive que l'étymologie grecque ou latine, ne soit pas d'un grand secours à cause de l'évolution du sens de ces termes.

L'élaboration de terminologies scientifiques cherche à délimiter un domaine de savoir. La didactique des langues a la particularité de se référer autant à des termes propres à la discipline qu'à des termes issus d'une convergence pluridisciplinaire (la Psychologie, la Sociologie, la Linguistique et les Science de l'Education) et se caractérise par une instabilité conceptuelle puisque le sémantisme de ses notions est sans cesse négocié.

Emile Benveniste souligne l'importance de la constitution d'une terminologie propre à un domaine de savoir comme « *un événement qui marque le développement d'une conceptualisation nouvelle et manifeste un moment décisif de son histoire* ».

Il ajoute que ;

« *L'histoire d'une science peut se résumer en celle de ses termes. En effet une science ne commence à exister qu'à partir du moment où elle impose ses concepts à travers leur dénomination. Elle n'a pas d'autre moyen d'établir sa légitimité qu'en spécifiant son objet d'étude en le dénommant. L'appareillage mental consiste en premier lieu en un inventaire de termes qui configurent ou analysent la réalité.* »¹⁵

¹⁴Gentilhomme Y et all. *Le sens en terminologie*, 2000, Presses universitaires de Lyon, coll., Travaux du C.R.T.T, Lyon, p58

¹⁵Benveniste, E, Ibid. p 252.

3-1. Evolution et étymologie

La maîtrise du vocabulaire biologique repose sur la connaissance des racines grecques et latines. L'étymologie est donc essentielle à l'apprentissage de ce vocabulaire.

Le sens, par exemple, de biologie peut facilement être appréhendé à partir de ses éléments de formation d'origine grecque : le radical *logos* (qui signifie discours, parole ou science), le préfixe *bio* (qui signifie la vie). Ce terme désigne science de la vie.

Celui de mégacaryocyte peut aussi être facilement appréhendé : formé de *méga* (grand), de *karyon* (noyau) et de *kylos* (cellule). Ce terme désigne une cellule à gros noyau qui se situe dans la moelle osseuse. Dans de tels cas l'étymologie est très utile.

Il peut arriver, par contre, que l'étymologie soit mauvaise, que le mot soit mal construit ; c'est le cas des mots se terminant par-phérèse, par exemple : lencophérèse, qui devrait être leucaphérèse, car les racines grecques correspondant au sens du terme sont *leucos* et *aphérien* et les dictionnaires médicaux et biologiques commencent à rectifier correctement de dire "leucaphérèse"

3-2. La création d'un terme :

Les locuteurs créent un terme quand ils cherchent un moyen économique de dire la réalité ; c'est que le spécialiste a créé *inhibiteur calcique* pour désigner un composé qui inhibe le passage à travers la membrane cellulaire des ions calcium grâce à des unités fonctionnelles « les canaux calciques ».

Le terme *greffé* suscite beaucoup de réticence de la part des langagiers. Le biologiste et le médecin qui effectuent une greffe ne vont pas, chaque fois qu'ils veulent parler du patient qu'il traite, utiliser « recevoir une greffe » ; cela est trop long, alors ils ont opté pour greffer ou transplanter. Par conséquent, utiliser le terme *greffé* pour désigner le sujet qui a reçu une greffe est contraire au bon sens. Ils ne se formalisent pas de cet accroc à la logique. Donc, ils ont eu recours à *greffé* par ce qu'ils connaissaient d'autres termes appartenant aussi bien à la langue biologique (médicale) qu'à la langue générale qui sont de même construction.

Le biologiste serait en droit de se demander pourquoi il ne pourrait pas recourir à ce procédé pour former un mot, alors qu'en langue générale, ce procédé est déjà utilisé.

Il est bien évident qu'au moment de la création de ce terme, le spécialiste n'a vu que le côté pratique. Ce terme peut être un problème au langage, mais il n'en pose aucune au spécialiste.

4. Terminologie biologique (biomédicale)

Les termes ont une vocation à être d'abord très techniques, majoritairement monosémiques et compréhensibles seulement par des spécialistes. Ils peuvent être ainsi des mots de la langue courante porteurs d'un signifié spécialisé (mots polysémiques : sens courants, sens spécialisé). Ils peuvent enfin être des néologismes spécifiques à notre modernité répondant à un besoin de compréhension et donc de dénomination pour des situations ou des comportements nouveaux repérés par les sciences du social.

« [...] les terminologies sont des systèmes de noms et des systèmes définitionnels : elles correspondent à la seule réalisation concrète, sous forme de signes d'une langue, des « systèmes notionnels ». [...] L'aspect constructif des définitions, et des notions qu'elles expriment, par rapport au réel, dépend d'une organisation [...] Cette organisation est structurée ; la structure correspond à un domaine construit et fait des noms appartenant à ces systèmes de véritables termes. »¹⁶

La plupart des travaux sur les langues scientifiques et techniques s'intéressent au vocabulaire, qui est sans doute, le domaine le plus important du langage de spécialité.

Du point de vue pédagogique, l'enseignement terminologique n'a d'intérêt qu'à accompagner celui des autres aspects de la langue, dans la mesure où il ne peut pas voir le fonctionnement de la langue de spécialité dans sa réalité.

Afin de faire acquérir la compétence discursive, il importe d'enseigner la langue de spécialité dans toute ses composantes et non pas de se limiter à un aspect particulier se rapportant à une nomenclature ou une terminologie. A. Phal trouve inconvenable d'enseigner le vocabulaire

¹⁶Rey, A, *La terminologie : noms et notions*, collection «Que sais-je ? », In: L'information Grammaticale, 1979, PUF, Paris, , N. 3.p26

indépendamment de la syntaxe ; de même « *qu'il ne faut pas ramener l'enseignement de la langue scientifique à l'enseignement d'une terminologie* »¹⁷

5. La langue biologique (biomédicale)

Une langue de spécialité naît du besoin que ressentent les spécialistes de communiquer entre eux de façon concise et sans difficulté. Les gens qui utilisent cette langue sont ceux qui travaillent dans un domaine biologique.

À l'instar des langues de spécialité, la langue biologique se caractérise par la présence des termes techniques. Mais un cours de langue de spécialité biologique n'est pas un cours de lexicologie. Le terme est une étiquette qui sert à désigner une réalité.

Si l'apprentissage de langue biologique se limitait au vocabulaire, le recours à un dictionnaire qui est une complication plus ou moins complète des termes de la discipline suffirait. Le vocabulaire fait certes du code linguistique, mais il n'en est qu'un élément. Il ne suffit donc pas de comprendre les notions, il ne suffit pas d'insérer des termes techniques dans une langue générale, il faut savoir les enchaîner dans un discours (texte) cohérent qui reflète les usages du domaine.

5-1. La composition des termes biologiques

5-1-1. Terme à un seul adjectif :

Deux problèmes retiendront notre attention :

- L'interchangeabilité de l'adjectif de relation et du groupe prépositionnel correspondant.
- La construction de l'adjectif en hypallage.

5-1-2. L'adjectif de relation \ groupe prépositionnel (GP)

L'un des traits caractéristiques de l'adjectif de relation, c'est qu'il s'interprète comme un groupe, ou syntagme prépositionnel. En langue médicale, il existe beaucoup de termes qui acceptent aussi bien l'adjectif de relation que le GP. Ce sont des termes non figés. En voici deux exemples : contraction ventriculaire (du ventricule), numération plaquettaire (des plaquettes). Par contre, il

¹⁷Phal.A, *Vocabulaire général d'orientation scientifique, (V.G.O.S)*- Part du lexique commun dans l'expression scientifique, 1971, Didier, Crédiff, Paris, p 86

existe d'autres ou l'adjectif de relation et le GP ne sont pas interchangeables. Cette non-interchangeabilité ne tient pas à une variation de sens, mais bien à l'usage.

Personne n'aurait l'idée de rendre *angina pectoris* par *angine pectorale* même si l'adjectif « pectoral » signifie « de la poitrine » et que région pectorale se dit.

5-1-3 L'adjectif en hypallage

Il y a hypallage lorsqu'est attribuée à un mot se qui, dans les faits, convient à un autre mot qui, lui, est absent.

Adjectif construit normalement

1. Système veineux
2. Solution sucrée
3. Infection hépatique
4. Infection vaginale

Adjectif construit en hypallage

5. Stase veineuse
6. Diabète sucrée
7. Coma étatique
8. Hystérectomie vaginale

Il est clair que l'adjectif en 1, 2, 3, 4, se rapporte directement au substantif qui le précède : le système des veines, la solution du sucre, l'infection du foie et l'infection du vagin. En 5, 6, 7 et 8, la situation est tout autre : il ne s'agit pas d'une stase de la veine, mais d'une stase du sang veineux ; il ne s'agit pas du diabète du sucre, mais du diabète aux urines sucrées : il ne s'agit pas d'un coma du foie, mais d'un coma secondaire à une atteinte du foie ; enfin, il ne s'agit pas d'une hystérectomie du vagin, mais d'une hystérectomie par voie vaginale.

5-1-4. Terme à plus d'un adjectif

Le problème soulevé par des syntagmes formés d'au moins de deux adjectifs porte sur l'ordre de ces derniers dans le syntagme formé. Personne n'oserait dire une « colonne solide vertébrale ». La place obligée de l'adjectif « solide » dans ce syntagme s'expliquerait par le fait que l'inverse qui se produit, pas de condamner une tournure : le puriste, sous la pression de l'usage, finit par l'accepter (ex : « approche » au sens de « manière d'aborder un sujet de connaissance »). « Colonne vertébrale » forme un syntagme figé. Une telle explication est certes valable, mais elle n'est pas d'une très grande utilité quand il n'y a pas de syntagme figé dans le terme.

6. Le Français sur Objectifs Spécifiques

Les deux questions qui se posent tout de suite devant l'enseignant du FOS –quelles sont les compétences qu'il doit développer pour être performant dans ce domaine ?

Et comment domestiquer le domaine et acquérir les compétences nécessaires sans être soi-même spécialiste ?

Les professeurs du français biologique restent toujours des professeurs du français. On ne deviendra pas biologiste en quelques semaines de stage ni même après des années d'enseignement du français biologique. Donc, les professeurs, des spécialistes de la langue ne sont pas experts en biomédical. Par conséquent, ils n'ont pas à vérifier l'exactitude clinique des réponses et des opinions des étudiants lors des activités. Leur rôle exige plutôt qu'ils mettent l'accent sur le développement des compétences langagières des étudiants. Et nous avons abordé cette question dès le premier cours avec les étudiants.

Quant à la réponse de la deuxième question –comment enseigner le français d'une spécialité quand on n'est pas soi-même spécialiste du domaine en question ? En effet, si l'on aborde le lexique spécialisé selon des approches relevant tour à tour des logiques linguistiques, disciplinaires et professionnelles, il est tout à fait possible d'entrer dans la spécialité sans maîtriser pour autant celle-ci dans son intégralité.

La compétence que l'enseignant de français doit développer est avant tout d'ordre méthodologique et didactique, « *car il s'agit de produire des exercices et des activités variés, articulés en programme de formation pointus, afin de préparer à la pratique – en français – des professions considérées* »¹⁸. Le concepteur de cours de français biologique se heurte à plusieurs difficultés dont le principal est le manque de formation dans ce domaine. Dans notre pays les enseignants du FOS sont généralement de formation linguistique ou littéraire et ont du mal à préparer le cours du FOS.

Ils méconnaissent ou ignorent la réalité de FOS. La tâche du concepteur est autant plus difficile car avant de commencer son cours il ne connaît par vraiment les besoins langagiers de son public. Pour piloter un projet de la formation il faut partir la préparation en trois étapes :

¹⁸ Mourlhon-Dalliès, F, el al, Sante-medecine.com, Activité, clé international, 2004, Université Paris 3. Paris

1. Recherche et analyse :

- a) analyser la situation prise de renseignements sur l'apprenant
- b) inventorier les besoins

2. Création et organisation :

- a) définir les objectifs
- b) élaborer le programme
- c) réunir les supports, les documents authentiques
- d) élaborer le matériel didactique
- e) mettre en œuvre (technique d'animation, activités)

3. Suivi et évaluation :

- a) suivre et contrôler l'évaluation
- b) analyser l'information
- c) redresser la barre
- d) relancer le processus

6.1. L'analyse des besoins des apprenants :

Chaque concepteur des programmes du FOS doit avant tout identifier les besoins de ses apprenants. L'analyse des besoins constitue une étape capitale de l'élaboration des cours du FOS où le concepteur doit déterminer précisément les besoins de ses apprenants. Il s'agit de déterminer souvent les situations de communication cibles qu'affronteront plus tard les apprenants.

On propose plusieurs moyens visant à analyser les besoins langagiers du public. Venant au premier plan, l'entretien où le concepteur discute avec ses apprenants sur les situations de communication cibles. Les apprenants peuvent également exprimer leurs besoins en répondant à un questionnaire préparé le concepteur. Il peut également consulter de spécialistes du domaine concerné.

Beaucoup de didacticiens proposent des grilles d'analyse en vue de mieux connaître les apprenants et les situations cibles. Le site LE FOS .COM a élaborer une grille assez détaillée qui vise à avoir toutes les informations nécessaires en vue de mieux adapter la formation aux caractéristiques de public. La présence des publics du FOS est liée toujours à la prise en considération de leurs besoins spécifiques qui constituent la particularité principale de ces apprenants du FOS. C'est grâce à ces besoins spécifiques que les publics du FOS se distinguent par rapport aux autres publics du FLE qui veulent avant tout apprendre DU français et non pas LE français.

Cet apprentissage a pour fonction de réaliser des buts précis dans des contextes donnés. Vu cette relation étroite entre les publics du FOS et ses besoins, on les appelle parfois « publics des besoins spécifiques ».

7. Le manque de formation en français de spécialité (au niveau universitaire)

L'enseignant du français de spécialité, n'est pas souvent pas formé en langue de spécialité. Le manque de formation dans cette dernière semble être la principale difficulté à laquelle le concepteur fait face. Le français de spécialité est souvent méconnu par des enseignants du français, notamment dans les pays non francophones.

Certes, on constate des propositions de formation pour les concepteurs du français de spécialité mais elles restent encore limitées. Souvent issus d'une formation littéraire, ces enseignants ont du mal à préparer un cours de spécialité ou, encore pire, c'est que ce dernier est inexistant dans un cursus destiné aux étudiants d'un domaine scientifique ou technique. Ils ignorent sa réalité, son public, ses besoins, ses objectifs et sa méthodologie ou comment l'enseigner.

Face à une telle situation, les enseignants adoptent deux attitudes ; soit ils refusent d'élaborer des cours de français de spécialité, soit ils élaborent ces derniers sans une aucune maîtrise d'une méthodologie propre à un domaine défini, en se basant sur des manuels de français de spécialité.

Alors la formation n'arrive pas à atteindre ses objectifs. Afin d'éviter ces problèmes, une formation des formateurs en la matière semble être nécessaire.

La présence des étudiants est toujours liée à la prise en considération de leurs besoins spécifiques, qui constituent la particularité principale de ces apprenants, c'est ce qui fait la distinction entre le public du français langue de spécialité (FLS) et le public de français langue étrangère (FLE).

Cet enseignement a pour fonction de réaliser des objectifs précis, de répondre aux besoins linguistiques et développer des capacités discursives dans une spécialité donnée.

Chapitre 3

L'analyse des données relatives aux productions écrites des étudiants

Comme nous l'avons déjà dit dans la première partie, nous avons fait un cours intitulé "la cellule" dont la consigne était: rédiger un texte scientifique sur la cellule en fonction de ce qu'ils ont vu dans le cours, à une dizaine d'étudiants de la première année biologie dont le cours contient les titres suivants :

- 1- Définition de la cellule
- 2- Les éléments de la cellule
- 3- le rôle de la cellule dans l'organisme
- 4- Une ou plusieurs cellules pour former un être vivant ?

*Des êtres unicellulaires ou pluricellulaires

La première lecture des productions écrites collectées nous permet de dégager le nombre d'occurrences des erreurs qu'on peut répartir ainsi :

* Difficultés lexicales liées aux interférences qui résultent des contacts de langues pratiquée par les étudiants ;

* Difficultés liées aux stratégies d'apprentissage des apprenants adultes ;

* Difficultés liées à la surgénéralisation des règles ;

* Difficultés d'imprécision.

I. identification des difficultés lexicales

Dans cette partie, il s'agit de faire un repérage d'écarts lexicaux, en suivant la grille de départ. Nous ne présentons qu'un petit échantillon des résultats obtenus qui nous semble révélateur des lacunes des étudiants quant aux différentes difficultés lexicales.

Nous avons aussi souligné que les étudiants ont des difficultés d'ordre syntaxique, phonétique, orthographique et lexical.

Les rédactions des étudiants ne dépassent pas les quinze lignes, environ 50 mots. Chaque rédaction contient des erreurs variées dont le total de toutes les erreurs est de 129, le nombre de copies est de 10.

Voici un tableau résumant le pourcentage des erreurs. (Tableau N°1)

Types d'erreur lexicale	Nombre de cas	% des erreurs
Orthographe lexicale	50	39%
Barbarisme	5	4%
Création d'une nouvelle lexie mauvaise dérivation lexicale.	0	0%
Non respect d'une composante de sens	5	4%
Impropropriété	5	4%
Changement de registre de langue	0	0%
Mélange de code	3	2%
Interférence	3	2%

Répétition	15	12%
Imprécision	5	4%
Pléonasme	2	1%
Erreur de régime	6	5%
Conjugaison	2	1%
Genre	28	22%
Total	129	100%

A la lecture du tableau N°1, nous remarquons notamment que les erreurs d'orthographe lexicale sont les plus présentes dans les copies des étudiants et constituent près du quart des erreurs (39%).

Le deuxième type d'erreurs le plus fréquent est le genre (22%), suivi des erreurs de répétition avec un taux de (12%), ainsi que les erreurs de régime (5%) et du même taux pour l'impropriété. Ces erreurs sont les plus répandues. Avec un pourcentage peu important à savoir (5%), nous avons rencontré de changement de codes, de pléonasme et d'interférence.

Le barbarisme est présent avec la fréquence de (4%), alors que parmi les classes les moins fréquentes plutôt font défaut, nous retrouvons les cas de changement de registre et la mauvaise dérivation lexicale.

Nous n'avons pas remarqué de cas litigieux (ne correspondent pas aux types anticipés) dans les productions écrites que nous avons analysées, c'est-à-dire que toutes les erreurs relevées peuvent être classées dans la grille de typologie lexicale proposée.

Nous remarquons une variation de résultats, du plus fréquent au moins fréquent par exemple l'orthographe lexicale qui constitue le pourcentage le plus élevé. Par contre l'erreur de mauvaise dérivation lexicale et de changement de registre font vraiment défaut. Cette dimension d'erreurs lexicales est la moins fréquente cela veut-dire que les étudiants commettent rarement ce genre d'erreurs.

Notre intérêt va se porter essentiellement sur les erreurs lexicales. Nous allons suivre la grille élaborée dans la partie méthodologique afin de faire un repérage ou d'identification des erreurs lexicales :

1.1. Application de la grille :

Nous allons à présent essayer d'appliquer la grille typologique d'erreurs lexicales. D'abord, nous allons écarter toutes les erreurs qui n'appartiennent au domaine lexical.

Ensuite, nous allons réparer les difficultés lexicales en les mettant en valeur avec le caractère gras. Enfin nous allons nommer les erreurs et les classer selon la grille. Avant de commencer notre repérage des erreurs, une précision, c'est que le sujet est choisi par nous.

Nous allons, à présent appliquer la grille de typologie d'erreurs lexicales que nous allons présenter sous forme d'un tableau.

1.1.1 Tableau représentant les différents écarts lexicaux (échantillons)

Enoncés	Exemples d'erreurs relevées dans les productions des étudiants.	Nature de l'erreur	Corrections proposées
Enoncé N°1	Composont, arrendi, ognion, chombre, corp, envlope, Enfein, troisyème.	Faute d'orthographe	Composante, arrondi, oignon, chambre, corps, enveloppe, enfin, troisième.
Enoncé N°2	Apré, mombrane, cutanie, continu, à ça voir,	Faute d'orthographe	Après, membrane, cutané(e), contenu,

	sitoplasme, noyo, éliment		à savoir, cytoplasme, noyau, élément.
Enoncé N°3	-Premièrement le noyent est contenu de cellule constitué cercle.	Non respect d'une composante de sens.	-Premièrement, le noyau est arrondi, il se retrouve au sein de la cellule
Enoncé N°4	-Et le role de la cellule dans l'organisme et il y différentes sortes de cellules qui ont chacune des fonctions différentes.	Non respect d'une composante de sens.	-Au niveau de l'organisme, on distingue plusieurs types de cellules dont leurs fonctions différent selon la forme.
Enoncé N°5	Cytoplassme, unité, musculaire, coeure, role.	Barbarisme	Cytoplasme, unité, musculaire, cœur, rôle.
Enoncé N°6	-C'est pourquoi dans l'organisme, on distingue plusieurs types de cellules tels que : cellules nerveuses, osseuses, etc.	Impropriété	-De ce fait, on distingue plusieurs types de cellules à savoir : cellules nerveuses, osseuses, etc.
Enoncé N°7	-Il compose des éléments principaux sont la membrane, cytoplasme et noyau.	Impropriété	-Elle est composée des éléments principaux à savoir : la membrane, le cytoplasme et le noyau.
Enoncé N°8	-Elle est de cellule musculaire se charge du fonctionnement du cœur.	Imprécision	-La cellule musculaire contrôle le

			fonctionnement du cœur.
Enoncé N°9	-La membrane, cytoplasme, noyau qui est le plus important élément de cellule.	Imprécision	-La cellule contient trois éléments essentiels, ce sont la membrane, le cytoplasme et le noyau.
Enoncé N°10	-Elle comprend . - Il control .	Conjugaison	-Elle comprend. -Il contrôle.
Enoncé N°11	-Elle est composée par trois éléments.	Erreur de régime et de sens	-Elle est composée de trois éléments.
Enoncé N°12	-Le cellule est composer avec le produit chimique.	Erreur de régime	-La cellule comprend un produit chimique.
Enoncé N°13	-La cellule il s'agit d'une compartiment délimité par une membrane.	Interférence (lexicale)	-La cellule est un compartiment délimité par une membrane.
Enoncé N°14	-La membrane est l'anflope de la cellule. -Elle comprend blusier cellules.	Interférence (phonique)	-La membrane est l'enveloppe de la cellule. -Elle comprend plusieurs cellules.
Enoncé N°15	-La cellule c' est une unité. -Il existe trois types de cellule, première cellule nerveuse, deuxième cellule osseuse et troisième cellule cutanée.	Répétition	-La cellule est une unité. -Il existe trois types de cellules : la cellule nerveuse, osseuse et cutanée.

Enoncé N°16	-Because -Cellular, muscular	Mélange de codes	-Parce que, car... -Cellulaire, musculaire
Enoncé N°17	-Et également	Pléonasme	- Et ou également
Enoncé N°18	Un forme, un enveloppe, un seul cellule, le fonction, les type, des organe, la corps humain, une compartiment, d'un part, deux type, trois élément...etc.	Genre et nombre	Une forme, une enveloppe, une seule cellule, la fonction, les types, des organes, le corps humain, un compartiment, d'une part, deux types, trois éléments.

Commentaire :

Nous avons présenté, dans le tableau plus haut, les différentes phrases erronées relevées dans les productions écrites des étudiants. Nous avons pris le soin de corriger les erreurs qui font partie (sujet) de notre travail de recherche.

Nous avons mis en évidence les erreurs lexicales, en les transcrivant en caractère gras. Certaines erreurs relevées de manifestent au niveau des accords grammaticaux, d'autres ont une manifestation syntaxique même si le dysfonctionnement est d'origine lexicale (erreurs en apparence grammaticales et syntaxiques, la source, quand à elle, est lexicale).

En observant le tableau ci-dessus, nous avons remarqué une variété d'erreurs du type lexical. Ces derniers sont, soit de fond (sens). Parmi des erreurs de forme, nous avons recensé les erreurs de non respect d'une composante de sens, imprécision, nous avons aussi recensé des erreurs d'orthographe lexicale, puisque les mots n'ont pas de la forme des ouvrages de référence (dictionnaires). Les erreurs de forme se manifestent aussi sous forme de barbarisme, puisque nous avons des mots dont les lettres sont inversées ou ajoutées. Nous avons aussi relevé des erreurs d'analogie,(confusion avec un autre mot).

En plus de ces erreurs, nous avons aussi des usages douteux tels que le mélange de codes, interférences, pléonasme, etc.

Nous ajoutons à ces erreurs, celles en apparence grammaticales ou syntaxiques mais, dont la source est lexicale.

Cependant, nous avons remarqué la présence d'erreurs liées aux stratégies d'apprentissage comme les erreurs liées aux stratégies d'évitement.

Après avoir appliqué la grille et repéré les erreurs, nous allons à présent faire la description détaillée des formes de ces erreurs ainsi que le repérage du dysfonctionnement par rapport à la norme ou la règle. Ce deuxième point sera étudié beaucoup dans la deuxième phase de la description.

2. Description des erreurs :

Nous commençons dans cette partie par le rappel des différents écarts dans les productions écrites des étudiants. Nous allons étudier les énoncés, l'un après l'autre.

2.1. La forme des erreurs :

Dans l'énoncé n° 01 et 02 :

“Composont, arrendi, ognion, chombre ,à ça voir, sitoplasme, noyo, éliment, etc”

Nous constatons clairement qu'il y a un manquement aux normes qui règlent la façon d'écrire un mot. Donc, ces termes sont incorrectement écrits et mal orthographiés.

Enoncé n° 03 et 04:

“ Premièrement le noyent est contenu de cellule **constitué cercle.**”

Dans cet énoncé, il y a eu une confusion au niveau sémantique, dont l'intention était de dire que le noyau est une composante de cellule et que sa forme est arrondie. Avec la mal utilisation du participe passé **constitué**, le sens demeure déséquilibré, on ne sait pas si la cellule est arrondie ou la le noyau.

Enoncé n° 05 :

“**Cytoplassme, unité, musculaire, coeure, rolle**”.

Dans cet énoncé, nous voyons manifestement qu'il y a eu une transgression au niveau de la forme des mots, soit ajout soit enlèvement. Cette déformation morphologique n'existe pas dans la langue à une époque donnée et dont l'emploi est jugé fautif.

Enoncé n° 06 et 07 :

“**C'est pourquoi** dans l'organisme, on distingue plusieurs types de cellules tels que : cellules nerveuses, osseuses, etc.”

L'énoncé précédent pose un problème, l'emploi de cet adverbe est impropre, cela veut-dire que ce dernier nous aboutit à un résultat ou une induction alors qu' n'en a aucun. Sa forme est correcte mais son utilisation dans la phrase est incorrecte.

Énoncé n° 08 et 09 :

“Elle **est de** cellule musculaire se charge du fonctionnement du cœur.”

Dans cette phrase, nous constatons l’utilisation d’un vocabulaire pauvre et imprécis, ce qui provoque une confusion au niveau de la phrase, le fait de rajouter cette expression “‘Elle **est de**” ce n’est qu’une digression au niveau syntaxique en omettant cette dernière nous aurons un sens précis et correct de la phrase.

-La cellule musculaire se charge du fonctionnement du cœur.

Énoncé n° 10 :

-Elle **comprend**.

- Il **control**.

Les exemples soulignés renferment un écart de nature grammatical plus précisément une transgression ou une méconnaissance des règles de conjugaison.

Énoncé n° 11 et 12 :

“Elle est composée **par** trois éléments”.

Dans cet énoncé, nous observons qu’il y a une erreur de régime, cette forme de la voix passive perturbe entièrement le sens de la phrase dont ‘elle’ renvoie à la cellule et, l’étudiant tente de nous expliquer les composantes de la cellule et non pas la cellule est composée par trois éléments, donc il fallait changer la préposition ‘par’ par ‘de’ pour avoir un sens correct et précis.

Énoncé n° 13 :

“La cellule **il s’agit** d’une compartiment délimité par une membrane.”

Dans cet énoncé, l’expression en gras signifie qu’il y a une interférence lexicale, dont l’interférence était entre la langue mère de l’étudiant (arabe) et une autre langue étrangère (français). L’étudiant dans cette situation, il pense en arabe et écrit en français donc le fait de dire “‘La cellule **il s’agit**” est traduction littérale de cette façon : -el maqsod bi el khaliya- demeure-la cellule il s’agit- .

Énoncé n° 14 :

-Elle comprend **blusier** cellules.

Le mot en gras dans cet énoncé désigne une interférence phonique, car ce mot est mal écrit en changeant la lettre 'p' par 'b', tenant compte de l'environnement de l'étudiant dont l'arabe est excellemment utilisé donc l'appareil auditif de l'étudiant n'est pas habitué de ce genre de son (phonème).

Énoncé n° 15 :

-Il existe trois types de cellule, **première cellule** nerveuse **deuxième cellule** osseuse et **troisième cellule** cutanée.

Dans cet énoncé, la répétition prend une étendue considérable, le mot cellule se répète à chaque fois alors qu'il peut être repris par la juxtaposition en utilisant (ponctuation) la virgule et enlevant la numérotation qui sert à rien dans ce cas.

Énoncé n° 16 :

-**Because**

-**Cellular, muscular**

Dans cet énoncé, nous voyons qu'il y a un mélange de codes, en intercalant ces termes au niveau de la production écrite, (because désigne parce que) et (cellular signifie cellulaire) donc ces termes viennent de l'anglais.

Énoncé n° 17 :

'Et également'

Cet énoncé contient une redondance sémantique dite "pléonasme". La conjonction 'et' et l'adverbe ont pour objet la même fonction qui est l'addition donc cette utilisation consécutive de ces deux termes provoque une répétition au niveau du sens.

Énoncé n° 18 :

Un forme, un enveloppe, un seul cellule, le fonction, les type, des organe, la corps humain, une compartiment, d'un part, deux type, trois élément...etc.

Dans cet énoncé, nous observons que les étudiant ont une confusion ou ils méconnaissent le genre des mots en français y compris ils négligent l'accord du déterminant avec le nom ou du nom avec l'adjectif (pluriel et féminin).

2.2. L'écart par rapport à la norme :

Nous croyons que la totalité des types d'erreurs proposées dans la partie méthodologique est illustrée lorsque nous avons traité de leurs formes. Néanmoins leurs classifications n'est pas simple car un énoncé erronée peut dans certains cas être considéré comme une simple incompatibilité sémantique.

Certaines erreurs lexicales sont plus graves que d'autres. Nous soulignons de nouveau que notre typologie n'a pas pour but premier de trancher sur le statut erroné ou non de ses erreurs lexicales, mais plutôt d'aider à diagnostiquer ce qui ne fonctionne pas dans l'utilisation discutable d'une unité lexicale.

Bien sûr, parfois ce que nous considérons comme une erreur lexicale ne serait pas jugé comme telle par tout le monde. Malgré tout, nous avons quand même tenté de réduire la part de subjectivité dans l'attribution des statuts d'erreurs en utilisant les ouvrages de référence.

Lorsque les ouvrages indiquaient clairement une propriété de l'unité lexicale, la transgression de cette propriété était considérée comme une erreur. Pour les cas imprécis, nous avons plutôt dû nous fier à notre jugement de locuteur, ce qui a permis d'élucider certains problèmes lexicaux.

Après avoir recueilli dans les textes, chacun des problèmes lexicaux a été identifié et nommé selon la grille élaborée au départ.

Une fois les erreurs identifiées, nous avons établis leurs formes et nous avons commencé à expliquer les erreurs afin d'avoir un aperçu et anticiper sur ce chapitre qui concerne l'analyse des erreurs lexicales produites par les étudiants.

Nous avons relevé une variété de problèmes ou d'erreurs que nous avons répertoriées comme lexicales. Nous avons traité de quelques maladroites seulement car elles appartiennent au même type d'erreurs (nous avons pris pour chaque type d'erreurs deux ou trois exemples, nous les avons regroupées et classées en types : orthographe lexicale, impropriété, non respect d'une composante de sens, imprécision, changement de registre de langue, interférence...etc.).

Nous avons conscience que les problèmes retenus dans cette étude représentent une petite partie de ce que peuvent être les erreurs de type lexical. Dans la partie théorique nous avons spécifié que les difficultés lexicales résultent de plusieurs éléments : de l'unité lexicale, de l'utilisation maladroite de lexique, des connaissances antérieures (influence d'une autre langue). C'est ce que nous appelons erreurs de forme, erreurs de sens et erreurs d'interférence.

En plus de ce volet que nous allons vérifier, nous allons nous intéresser aussi à l'origine des erreurs. Puisque la plupart des erreurs ont une source lexicale alors que leur manifestation est grammaticale, syntaxique et orthographique

Nous allons commencer par donner la règle ou la norme existante pour chaque type d'erreurs choisis, ensuite rappeler le dysfonctionnement ou bien l'écart par rapport à la norme.

Premièrement, nous allons considérer les erreurs de forme c'est-à-dire travailler la morphologie de l'erreur ou étudier les difficultés qui relèvent de la manière de produire ou de transcrire un mot que nous avons considéré comme un écart par rapport à la norme existante. Nous avons recensé les erreurs de forme suivante : les erreurs d'orthographe lexicale, création d'une nouvelle lexie, mauvaise dérivation lexicale, barbarisme.

Deuxièmement, notre intérêt sera porté sur les erreurs de sens c'est-à-dire toutes les erreurs qui touchent au sens d'une lexie dans un contexte précis. Nous allons travailler les erreurs d'impropriété, du non respect d'une composante de sens.

Troisièmement, nous allons étudier les différents usages douteux : changement de registres de langue, mélange de codes, interférences, répétitions, imprécisions, pléonasmes et calques.

A présent, nous allons aborder les règles ou les normes qui existent pour chaque type d'erreur. Nous allons prendre comme référence les dictionnaires et les livres de lexicologie afin d'illustrer notre analyse des erreurs commises par les étudiants

Orthographe lexicale et barbarisme :

C'est une erreur d'orthographe d'usage qui indique une méconnaissance de la forme écrite du signifiant de la lexie employée.

Par exemple, le mot **cytoplassme**

Correction proposée : cytoplasme

Mauvaise dérivation lexicale :

Une mauvaise dérivation morphologique peut être à l'origine de l'utilisation d'une lexie inexistante.

Non respect d'une composante de sens :

Cette forme d'erreur porte sur le sens des énoncés. D'une part une altération de sens qui s'observe par une incompatibilité sémantique entre le prédicat et la lexie qui remplit le rôle d'un de ses arguments. D'autre part, la transgression du sens se manifeste par une incompatibilité sémantique, c'est, cette fois, des différences spécifiques de la définition de la lexie qui nous permet d'en rendre compte. Afin de diagnostiquer ce type de problème, il faut se servir des dictionnaires.

Par exemple, Premièrement le noyent est contenu de cellule **constitué cercle**.

Correction proposée : Premièrement, le noyau est arrondi, il se retrouve au sein de la cellule.

Impropriété :

Dans ce genre d'erreurs, la composante de sens est mise en relief par son écart par rapport à la norme.

Par exemple, **C'est pourquoi** dans l'organisme, on distingue plusieurs types de cellules tels que : cellules nerveuses, osseuses, etc.

Correction proposée : De ce fait, on distingue plusieurs types de cellules à savoir : cellules nerveuses, osseuses, etc.

Changement de registre de langue :

Un registre de langue ou un niveau de langue est un mode d'expression adapté à une situation d'énonciation particulière, qui détermine certains choix lexicaux et syntaxiques ainsi qu'un certain ton.

Mélange de code :

Il arrive que des mélanges s'effectuent lorsque deux ou plusieurs langues évoluent dans un même espace géographique. C'est le cas d'ailleurs de l'Algérie, plus exactement dans le milieu scolaire où le français et l'anglais évoluent pratiquement ensemble.

A titre d'exemple, le mot because.

Correction proposée : parce que ou car.

Interférence

Nous avons illustré cette notion dans le chapitre premier, nous avons d'ailleurs précisé qu'il en existe trois niveaux d'interférences : les interférences phoniques, les interférences grammaticales ou syntaxiques et les interférences lexicales.

Exemple : Elle comprend **blusier** cellules.

Correction proposée : Elle comprend **plusieurs** cellules

Répétition :

Action de reproduire plusieurs fois, dans un texte, la même idée, le même mot dont il peut s'agir d'une tournure jugée fautive (redite) ou un effet de style volontaire (anaphore).

Exemple : Il existe trois types de cellule, première cellule nerveuse, deuxième cellule osseuse et troisième cellule cutanée

Correction proposée : Il existe trois types de cellules : la cellule nerveuse, osseuse et cutanée.

Imprécision (mot générique) :

Comme nous l'avons défini auparavant, l'imprécision est l'emploi d'un vocabulaire pauvre et imprécis qui est considéré comme un problème lexical

Exemple : Elle est de cellule musculaire se charge du fonctionnement du cœur .

Correction proposée : La cellule musculaire contrôle le fonctionnement du cœur.

Pléonasme :

Ce phénomène nous l'avons déjà défini en tant que cooccurrence de deux unités lexicales, le sens

de l'une est inclus dans celui de l'autre. Le pléonasme constitue une répétition sémantique. Nous pouvons nous assurer qu'il y a pléonasme en vérifiant dans les ouvrages de référence les définitions de deux termes qui composent nos énoncés.

Par exemple : et également.

Correction proposée : et ou également.

Erreur de régime :

Ce genre d'erreur est partagé en deux volets : la transitivité ou l'intransitivité ainsi que la préposition. La transgression de l'un de ses volets occasionne des erreurs lexico-syntaxiques.

Nous remarquons finalement que la majeure partie des problèmes relatifs au régime est perçue comme des erreurs, probablement à cause du fait que le régime est soumis à la norme prescriptive et qu'il est généralement possible de trouver ces informations dans le dictionnaire.

Exemple : La cellule **est composer avec** le produit chimique.

Correction proposée : Elle est composée de trois éléments.

3. Explication des difficultés

Dans cette phase, nous allons tenter d'expliquer les difficultés en précisant d'abord l'origine des erreurs ou des difficultés, ensuite tenter une explication ou bien une interprétation des erreurs ou des difficultés lexicales.

3.1. Explication de l'origine des difficultés

Parler de l'origine des difficultés c'est tenter de déterminer la cause des erreurs lexicales, c'est à dire trouver pour chaque erreur une source qui l'explique.

Nous avons remarqué dans cette étude une variété de difficultés lexicales, que nous avons classées selon une grille représentant la typologie des erreurs lexicales.

Cependant, les causes sont multiples et différentes pour chaque type d'erreurs, ce qui nous amène à énumérer celles données dans des exemples et des cas étudiés dans la partie précédentes.

Nous pouvons retenir trois types de causes ou origines :

*Causes grammaticales et syntaxiques dues à la non maîtrise de ces deux systèmes qui induisent les étudiants à commettre des erreurs que nous avons classé comme erreur lexico-grammaticales ou bien lexico-syntaxiques, puisque ce genre de difficultés touche même à la lexie et au sens de cette dernière en faisons abstraction de la forme qui provoque un changement du vocable.

Nous pouvons dire que la complexité des systèmes grammaticaux et syntaxiques de la langue française engendre souvent de nombreuses difficultés. L'étudiant est confronté à cette complexité sans pour autant le freiné dans l'apprentissage de la langue française qu'il veut acquérir afin d'amélioré son statut social et intellectuel.

*Causes dues aux contactes des langues qui coexistent sur une même zone géographique; ce qui génère des difficultés comme les interférences ainsi que d'autres phénomènes linguistiques. Nous avons relevé des erreurs de ce type plusieurs fois, ce qui nous pousse à dire que la présence de plusieurs langues en contact offre certes de nombreux avantages mais aussi de nombreux inconvénients tels les problèmes lexicaux qui font l'objet de notre recherche.

*Causes dues aux mauvaises stratégies adoptées par l'apprenant, l'évitement par exemple de quelques lexies qu'il ne maîtrise pas, ce qui provoque des incompréhensions et des problèmes du sens.

Nous avons remarqué également certaines hésitations qui découlent du fait que les étudiants ne sont pas conscients de certains phénomènes lexicaux (prépositions régies, collocations, etc.)

Afin de mieux cerner ce dernier point qui concerne les stratégies d'apprentissage, nous allons, à présent, faire la relation avec le facteur âge, l'une des caractéristiques de l'étudiant. Ce facteur là, nous l'avons écarté tout au long de notre recherche malgré son importance. Nous allons traiter du facteur psychologique qui est la mémoire. Nous avons déjà signalé dans la partie théorique que l'adulte perd la capacité de mémoriser. Dans cette étude, nous avons remarqué que beaucoup d'étudiants se trompent souvent car ils ne parviennent pas à mémoriser ce qui a pourtant été dit et répété au cours de son apprentissage.

Par contre quelques apprenants, pour éviter de commettre des erreurs, recourent à des stratégies différentes :

-comme l'évitement par d'autres mots maîtrisés (l'étudiant évite le problème de communication en ne disant pas ce qu'il avait précédemment en tête).

-La paraphrase(en utilisant une approximation, une définition).

-Le transfert (comme la traduction littérale soulignant l'interaction entre la langue première de l'apprenant et la langue étrangère).

-Stratégies basées sur l'interlangue, comme par exemple substitution, la généralisation de quelques règles, la création d'un mot.

Cette partie est une tentative d'éclairage et d'explication des erreurs lexicales des étudiants. Nous la considérons comme plus explicative qu'interprétative.

Conclusion générale

Conclusion générale

Par cette étude nous avons tenté de traiter des problèmes liés aux erreurs du type lexical chez les étudiants de la première année universitaire (biologie). Nous nous sommes appuyés sur une analyse des erreurs lexicales. L'erreur est essentielle dans la mesure où elle fait partie intégrante du processus d'apprentissage. Il convient alors de la dédramatiser afin que l'apprentissage reste un plaisir

Nous avons tenté de déterminer que l'erreur est une étape naturelle dans l'apprentissage d'une langue étrangère. En effet, tout apprentissage implique un parcours avec objectifs à atteindre, comme c'est le cas pour les étudiants. Naturellement le parcours de l'étudiant n'est ni linéaire ni uniforme. On peut dire que l'apprenant expérimente et ce sont ses expérimentations qui vont lui permettre de vérifier son degré de réussite et qui vont l'amener à formuler de nouvelles hypothèses pour finalement modifier son comportement face à l'apprentissage.

Nous avons essayé de développer l'hypothèse selon laquelle ce type de problèmes est lié à l'influence des connaissances antérieures, en d'autres langues ainsi qu'à la complexité du système de la langue française. Les stratégies déployées par les étudiants sont aussi développées et analysées dans ce modeste travail.

En plus de la vérification de ces hypothèses, nous avons essayé d'apporter des éléments de réponses aux questions posées dans cette recherche. À savoir, quelles sont les difficultés lexicales des étudiants? Et quelles sont les origines et les causes de ces difficultés ?

Nous voilà donc au terme de notre recherche qui a porté sur les difficultés lexicales des étudiants de la langue française lors de la réalisation d'une production écrite. Nous en rappelons brièvement les principaux résultats.

Conclusion générale

Notre objectif de recherche visait la description des erreurs lexicales constatées chez les étudiants et, tenter de déterminer l'origine et les causes de ces erreurs. Il ressort, entre autre, de cette analyse que les problèmes de sens, qui constituent la majorité des erreurs du type lexical observées dans les productions des étudiants, sont liées à la non maîtrise des combinatoires sémantiques des termes utilisés.

L'étudiant est confronté souvent à des confusions de sens vue la présence de plusieurs langues en contacts, ce qui engendre les erreurs lexicales que nous avons identifié comme des interférences. Cependant, il est indispensable de signaler que les problèmes lexicaux sont relatifs à une transgression de la propriété des unités lexicales.

Nous nous sommes aperçus de la complexité de certaines contraintes de l'écrit. D'ailleurs, nous avons relevé plusieurs autres types d'erreurs lexicales comme : erreurs d'orthographe lexicale, les impropriétés et l'utilisation d'unités lexicales appartenant à un registre de langue inapproprié.

Nous signalons que la grande majorité de ces problèmes aurait pu être évitée si les étudiants avaient consulté le dictionnaire. La réalisation de cet objectif de la recherche nous a démontré qu'il est difficile d'arriver à une classification correcte et facile des erreurs lexicales vue l'origine et la source entremêlée de ces dernières.

En ce qui concerne les stratégies déployées par les étudiants, nous avons constaté qu'elles reposent sur l'intuition, car bien souvent, c'est au hasard qu'ils utilisent quelques formes ou unités lexicales. Nous comprenons que, si les problèmes lexicaux sont présents dans les productions des étudiants, c'est parce qu'ils ne connaissent pas les principaux phénomènes en jeu dans l'utilisation du lexique. La maîtrise de la norme fonctionnelle semble défailante, notamment en ce qui concerne la différence entre le code écrit et le code oral.

Conclusion générale

Avant de conclure, nous avons souligné la difficulté à déterminer si un problème constitue réellement une erreur ou simplement un emploi un peu maladroit d'une unité lexicale, mais le même flou existe entre ce que nous appelons un problème lexical et ce que nous considérons comme un usage acceptable d'une unité lexicale. En effet, il se peut que les problèmes que nous avons relevés lors de notre analyse ne soient pas considérés problématiques par d'autres locuteurs.

De la même façon, certains usages que nous n'avons pas retenus parce qu'ils nous semblaient corrects auraient peut-être été condamnés par un autre locuteur.

Néanmoins, nous pensons que les concepts de l'approche retenue nous ont permis de définir assez clairement la notion d'erreur lexicale et de délimiter davantage les frontières floues entre le lexique et les autres branches qui étudient la langue comme : la syntaxe, la grammaire...

A partir de l'étude de concepts comme le sens et les « mots », les étudiants seraient peut-être plus à même de comprendre les mécanismes qui régissent le fonctionnement d'une langue.

Bibliographie

Ouvrages :

- Astolfi, J, P, et al. *L'erreur un outil pour enseigner*, 1997, ESF éditeur, Paris.
- Benveniste, E, *Problèmes de linguistique générale*, 1989, Gallimard, Paris.
- Brissaud, et al. *L'orthographe au collège: pour une autre approche*. 2001, CRDP de l'Académie de Grenoble, Grenoble,p 255.
- Cabré, M, T. *La terminologie : théorie, méthode et application*, 1998, Paris.
- Catach, N. et al. *L'enseignement de l'orthographe*.1980, Éditions Fernand Nathan, Paris 95p.
- Cornaire. C, et al. *La production écrite*, 1999, ed. CLE international. Paris.
- Galisson, R et al, *Dictionnaire de didactique des langues*, 1976, Hachette, Paris.
- Gentilhomme Y et all. *Le sens en terminologie*, 2000, Presses universitaires de Lyon, coll., Travaux du C.R.T.T, Lyon.
- Moirand, S, *situation d'écrit, compréhension/ production en français langue étrangère*.
- Nadeau, M. *La réussite des accords grammaticaux au primaire, comment relever le défi? Pour un nouvel enseignement de la grammaire*.1995, Éditions logiques, Montréal.
- Rondeau, G. *Introduction à la terminologie*, 1991, Gaéton Mourin, Québec.
- Thomas. S. V, *La cohérence textuelle pour une nouvelle pédagogie de l'écrit*, 2002, L'Harmattan, Paris.
- Vinger, G, *Ecrire éléments pour une pédagogie de la production écrite*,1982, CLE international.Paris

Articles :

Lerat, P. *Les langues spécialisées*, coll. "linguistique nouvelle", 1995, PUF, Paris.

Meyer et al. L'étirement du sens terminologique : aperçu du phénomène de la déterminologisation. 2000, In.H. Béjoint & Thoiron (Eds).

Mourlhon-Dalliès, F, et al, Sante-medecine.com, Activité, clé international, 2004, Université Paris 3

Phal.A, *Vocabulaire général d'orientation scientifique, (V.G.O.S)- Part du lexique commun dans l'expression scientifique*, 1971, Didier, Crédif, Paris.

Rey, A, *La terminologie : noms et notions, collection «Que sais-je ? »*, 1979, PUF, Paris, In: L'information Grammaticale, N. 3.

Simard, C. *L'orthographe d'usage chez les étudiants des ordres postsecondaires*. Revue des sciences de l'éducation, 1995. vol. 21, no 1.

.

Mémoires et thèses :

Lahreche Meguenni Amel «De la lecture à la production d'écrits : obstacles rencontrés chez les apprenants de première année secondaire », Université d'Oran, 2011.

Kadi Latifa « Pour une amélioration de la production écrite chez les étudiants inscrits en licence de français : un rapport au brouillon » Université Constantine, 2004.

Dictionnaires :

Dubois et al, *Dictionnaire de linguistique*, 2001, Larousse, Paris.

Annexes

1- Le cours : La cellule

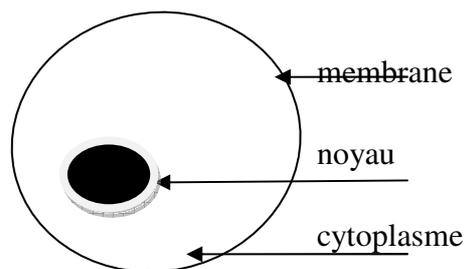
- **Définition de la cellule.**
- **Les éléments de la cellule.**
- **Le rôle de la cellule dans l'organisme.**
- **Une ou plusieurs cellules pour former un être vivant ?**
- * **Des êtres unicellulaires ou pluricellulaires.**

Définition :

Il s'agit d'un compartiment délimité par une membrane est rempli d'une solution concentrée d'éléments chimiques. C'est plus petite unité capable de vie autonome et de reproduction et également le véhicule de la transmission de l'information génétique. **C'est l'unité fondamentale structurale et fonctionnelle de tout être vivant.**

Les éléments d'une cellule :

Toutes les cellules sont formées d'une membrane contenant un cytoplasme et un noyau (pour la majorité d'entre elles).



*Membrane

La membrane est l'enveloppe de la cellule.

*Cytoplasme

Le cytoplasme est le contenu de la cellule entre la membrane et le noyau, s'il y en a un.

*Noyau

Le noyau est une structure arrondie contenue dans la cellule.

Le rôle de la cellule dans l'organisme :

Chaque être humain est constitué d'éléments vivants appelés cellules. Elles sont tellement petites qu'elles ne sont visibles qu'avec un microscope.

Il y a différentes sortes de cellules qui ont chacune des fonctions différentes. Les milliers de cellules du muscle cardiaque se chargent du fonctionnement du cœur.

Les cellules nerveuses dirigent les mouvements des membres et nous permettent de sentir. Les cellules osseuses construisent les os, les cellules cutanées forment la peau, etc.

Une ou plusieurs cellules pour former un être vivant ?

***Des êtres unicellulaires ou pluricellulaires :**

Les êtres vivants peuvent être formés d'une ou plusieurs cellules. « **Uni** » pour **une** seule cellule et « **pluri** » pour **plusieurs** cellules.

*Unicellulaire :

Un être vivant unicellulaire est être vivant composé d'une seule cellule.

Exemple : La paramécie



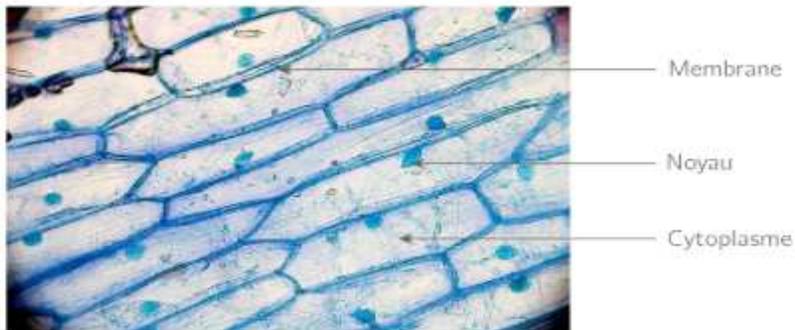
Photographie d'une paramécie (longueur : 0,1 mm)

Source

*Pluricellulaire :

Un être vivant pluricellulaire est un être vivant composé de plusieurs cellules.

Exemple : l'oignon.



Photographie de cellules d'oignons (longueur : 0,05 mm)

Source

2- Les dix copies

paragraphe =

(7).

la cellule c'est une unité fondamentale de tout vivant, et le composent des cellules se est trois composent primaire not, le le noyau c'est un forme arrondi et la membrane est une couche de la cellule et la cytoplasme ils est predoide la cellule entre la membrane et le noyau.

Finement la rôle de cellule il ya ~~beaucoup~~ plusieurs par exemple; comme mouvement des organé, et la cellule des osseuse.

Bonne courage

~~Signature~~
29-04-2018

- (2) -

Paragraphe:

La cellule est une case limitée par un enveloppe plein d'une matière liquide. Donc, c'est l'unité fondamentale de tout être vivant.

En effet, la cellule est formée de 03 éléments: la membrane - le noyau et le cytoplasme. Il distingue plusieurs type de cellule: nerveuse, musculaire, cutanée.

Pour finir, les êtres vivants peuvent être former d'une cellule comme la bactérie et de plusieurs cellules comme: l'oignon

La cellule est une unité fondamentale structurale et fonctionnelle de tout être vivant, elle est composée par trois éléments :

le noyau est une forme arrondie, la membrane c'est l'enveloppe de la cellule et cytoplasme c'est le contenu de la cellule entre la membrane et le noyau. Ensuite le rôle de la cellule, elle est que la cellule musculaire se charge du fonctionnement du cœur, la cellule nerveuse contrôle les mouvements des membres et des cellules osseuses établissent les os. En fin les types de cellules sont unicellulaire elle est constituée d'une seule cellule et ~~pluricellulaire~~ pluricellulaire elle comprend plusieurs cellules.

La cellule est une chambre délimitée, elle est une base de la vie tout être vivant, la cellule est composée avec des produits chimiques naturels, à savoir la cellule contre virus et ... etc.

Les composants de la cellule, premièrement le noyau est contenu de cellule constitué cercle.

et ~~est~~ la membrane, c'est couche recouvrant de la cellule finalement les cytoplasme, est contenu de cellule entre de la membrane ~~est~~ le noyau.

le rôle de la cellule: par cellule musculaire ce charge la fonction de contraction, et cellule nerveuse dirigent les mouvement des organe.

les type de cellule il a deux type, unicellulaire elle est constitué une seule cellule par exemple bactérie et plusieurs des cellules par exemple: pomme de terre

En fait, elle est base dans la vie pour tout être vivant.

La cellule fait partie de la corp humain - c'est un compartiment concentrée d'éléments chimique c'est l'unité fondamentale structurale et fonctionnelle de tout être vivant.

La cellule est composé de trois éléments, membrane qui est l'enveloppe de la cellule, cytoplasme est le contenu de la cellule, et le noyau; est une structure arrondie contenue dans la cellule.

En outre, il existe trois types de cellule, la première cellule nerveuse, deuxième cellule osseuse et troisième cellule cutanée. mais il y a aussi des êtres vivants qui sont des cellules uni-cellulaires ou pluricellulaire.

(5)

La cellule est un compartiment très important dans le corps humain. C'est envisagé comme étant la plus petite unité servant de la transmission de l'information génétique.

Elle ~~est~~ comprend 3 éléments principaux à savoir : le noyau (structure arrondie), la membrane (l'enveloppe) et le cytoplasme. C'est pourquoi, dans l'organisme, on distingue plusieurs types de cellule tels que : les cellules nerveuses, osseuses, cutanées, etc.

Pour, les êtres vivants peuvent être figurés d'une cellule, par exemple : la parameciste ou de plusieurs cellules comme l'ogonon.

(6)

- la cellule: (7)

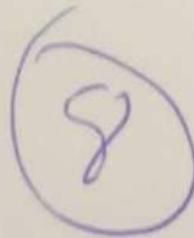
- la cellule, ~~l'unité~~ il s'agit d'un compartiment délimité par une membrane est rempli d'une solution concentrée d'éléments chimiques. C'est plus petite unité capable de vie autonome et de reproduction et également le véhicule de la transmission de l'information génétique. En suite, on distingue 3 éléments d'une cellule comme: le noyau étant une forme arrondie, et la membrane étant l'enveloppe de la cellule, et cytoplasme étant ~~le~~ le contenu de la cellule entre la membrane et le noyau.
- et le rôle de la cellule dans l'organisme et il y a différentes sortes de cellules qui ont chacune des fonctions différentes, et les cellules nerveuses dirigent les mouvements des membres. enfin, les types de cellule sont unicellulaire, elle est composée d'une cellule. ex: la bactérie, et le deuxième type est pluricellulaire et elle comprend plusieurs cellules. ex: l'oignon.

- La cellule:

C'est l'unité fondamentale structurale et fonctionnelle de tout être vivant. Il y a deux types ~~de~~ cellule unicellulaire et pluricellulaire.

La cellule est la plus petite unité capable de vie autonome. Elle compose des éléments principaux sont La membrane, cytoplasme et Noyau qui est le plus important élément dans la cellule, comme il y a différents cellules donc chaque cellule sa fonction ou rôle par exemple: les cellules nerveuses contrôlent les mouvements des membranes.

Pour conclure, la cellule est l'unité principale pour les être vivant.



La cellule c'est l'unité fondamentale structurelle et fonctionnelle de tout être vivant. Elle compose de trois éléments : en premier, le noyau : c'est une forme arrondie, Deuxième la membrane : c'est couche recouvrant, et le troisième le cytoplasme : c'est le produit entre la membrane et le noyau.

D'un part, le rôle de la cellule dans l'organisme. Premièrement cellule musculaire son rôle de la fonction du cœur, après les cellules nerveuses : il contrôle les mouvements des organes, et dernièrement les cellules osseuses = construisent les osseurs. Il y a ~~deux types de cellule~~

deux types de cellule, unicellulaire et pluricellulaire.

Enfin la cellule présente dans tout être vivant.

(9)

La cellule il s'agit, un compartiment délimité par une membrane, c'est l'unité fondamentale de la structure et de la fonctionnelle de tout être vivant, il ya 3 éléments :
le noyau est une structure arrondie contenue dans la cellule,
la membrane ce la l'enveloppe de la cellule, est le cytoplasme
il se trouve produit entre la membrane est le cytosol.

d'un part, le rôle de la cellule : chaque être humain
Premièrement la cellule de muscle sont rôle le fonctionnement
de cœur, Deuxièmement, cellule nerveuses dirigent les mouvements
de membres. Troisièmement, les cellule ~~est~~ osseuse : construisent
les os, d'autre part, les type de cellule sont unicellulaires
elles est construite d'un ~~est~~ seule cellule par Ex = la
paracoccie unicellulaire : elle comprend plusieurs cellules
par ex l'algues.

10