



HAL
open science

**Production écrite en FLE des étudiants de la 1re année
de Linguistique / Français de l'ISCED de Lubango**

Zeferino Saldanha

► **To cite this version:**

Zeferino Saldanha. Production écrite en FLE des étudiants de la 1re année de Linguistique / Français de l'ISCED de Lubango. Littératures. 2010. dumas-01135096

HAL Id: dumas-01135096

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01135096>

Submitted on 24 Mar 2015

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Université de Pau et des Pays de l'Adour
UFR LETTRES, LANGUES ET SCIENCES HUMAINES
Mémoire de Master 2, Lettres et Civilisations
Parcours : « Poétiques et histoire littéraire »

Production écrite en FLE des étudiants de la 1^{ère} année de Linguistique/Français de l'ISCED de Lubango



Zeferino SALDANHA

Directeur de recherche : Professeur Jean-Gérard LAPACHERIE

Septembre 2010

**Production écrite en FLE des étudiants de la
1^{ère} année de Linguistique/Français de l'ISCED
de Lubango**

Zeferino SALDANHA

Directeur de recherche : Professeur Jean-Gérard LAPACHERIE

Université de Pau et des Pays de l'Adour

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS.....	3
INTRODUCTION.....	4
0.1 Intérêt et justification du choix de sujet	4
0.2 Problématique	5
0.3 Les hypothèses du travail	6
0.4 Objectifs du travail	6
0.5 Méthodologie de traitement du sujet	7
0.6 Plan du travail	8
CHAPITRE I	
ÉTATS DES RECHERCHES SUR LA QUESTION	9
1.1 Qu'est-ce qu'écrire?	9
1.2 L'écriture chez l'apprenant	12
1.2.1 L'évaluation de l'écriture	16
1.2.2 La sélection du vocabulaire	18
1.2.3 L'hypothèse de l'équivalence sémantique	20
1.2.4 Acquisition, apprentissage et descriptions grammaticales	21
1.2.5 Les erreurs d'orthographe	24
1.2.6 L'orthographe française	26
1.2.6.1 Les phonogrammes: les accents et signes auxiliaires	27
1.2.6.2 Morphèmes et morphogrammes	31
1.2.6.2.1 Genre oral et genre écrit	32
1.2.6.2.2 Nombre oral et nombre écrit	33
1.2.6.2.3 Les logogrammes: les lettres étymologiques	34
1.2.6.2.3.1 Les lettres étymologiques et historiques	36
1.2.6.2.3.2 Consonnes doubles	36
CHAPITRE II	
PRODUCTIONS ÉCRITES DES ÉTUDIANTS ET ENQUÊTE	42
2.1 Productions écrites des apprenants	42
2.1.1 Productions des étudiants de l'année 2007	42
2.1.2 Productions des étudiants de l'année 2008	47
2.1.3 Typologie d'erreurs de production	51

2.1.4 Remarques sur les productions des étudiants	59
2.2 Résultats de l'enquête	61
2.2.1 Réponses des étudiants	63
2.2.2 Remarques sur les réponses des étudiants	79
CHAPITRE III	
QUELQUES PROBLÈMES, CONSEILS ET FICHES PÉDAGOGIQUES	82
3.1 Erreurs de morphologie	82
3.2 Erreurs de syntaxe	83
3.3 Erreurs de sémantique	84
3.4 Erreurs de lexique	85
3.5 Erreurs d'orthographe	88
3.6 Fiches pédagogiques	89
CONCLUSIONS	108
BIBLIOGRAPHIE COMMENTÉE	111
BIBLIOGRAPHIE	139
ANNEXES	143
Annexe I	143
Annexe II	146
TABLE DES MATIÈRES	1

REMERCIEMENTS

De nombreuses personnes ont rendu possible ce mémoire, parmi lesquelles, je tiens à exprimer ma gratitude à monsieur Jean-Gérard Lapacherie, mon directeur de recherche, pour avoir accepté la demande de monsieur Matondo Fernandes de travailler avec moi, pour l'accueil et sa patience, ainsi que pour des suggestions et conseils apportés à ce travail.

A monsieur Matondo Fernandes, mes remerciements les plus profonds, grâce à son expérience professionnelle, il a franchi tous les obstacles afin de m'envoyer en France.

Je voudrais par la même occasion exprimer ma reconnaissance à monsieur Christian Boix qui m'a toujours apporté son soutien moral pendant ma formation.

Mes remerciements s'adressent aussi à mesdames Danielle Chini, Gisèle Prignitz, Christiane Albert, messieurs Michel Costantini et Michael Parsons qui m'ont fourni des éléments théoriques importants lors de séances en Master 2 ; ce qui a permis d'enrichir mes connaissances.

Toute ma reconnaissance va à madame Marjorie Fabbiani-Larouelle, secrétaire du Master, qui était toujours à mon entière disposition pour me donner des renseignements et des informations liés à mon parcours.

Je ne saurais non plus passer sous silence le soutien moral de mes parents José Saldanha et Rosa Manuel pendant ce séjour et ces longues heures de recherche.

Je remercie particulièrement mes frères et sœurs Dos Anjos, Cláudio, Teté, Suzana, Tabita, Ciel et Bequengue, grâce à leurs mots d'encouragement, ils m'ont conduit au bout de cette étude.

Ma vive reconnaissance à mon épouse Aldina Saldanha, à mes enfants Zeldino Saldanha, Zelma Saldanha et Zenuel Saldanha d'avoir supporté mon absence pendant ces mois et m'avoir encouragé à faire cette étude.

Je voudrais aussi remercier monsieur Nafilo Dorys qui m'a appelé pour m'annoncer la nouvelle de bourse d'études. Par son expérience, il m'a donné des conseils importants pour un séjour en France.

A mon compère José Bengui, mes remerciements pour le soutien amical.

Enfin, je remercie toutes les personnes qui ont participé de près ou de loin à la rédaction de ce mémoire.

INTRODUCTION

La communication n'est plus uniquement réservée à l'oral. La double dimension de la communication est une réalité incontestable en classe de langue. L'enseignant et l'apprenant se trouvent souvent devant les supports écrits. C'est dans ce sens qu'on peut admettre l'idée que l'oral et l'écrit en langue étrangère sont enseignés et appris en parallèle.

Nous nous proposons dans cette étude de travailler sur : « Production écrite en FLE des étudiants de la 1^{ère} année de Linguistique/Français de l'ISCED de Lubango ».

0.1 INTÉRÊT ET JUSTIFICATION DU CHOIX DE SUJET

L'écrit joue un rôle important dans l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère, étant donné que cette activité constitue un des domaines de recherches en Didactique de cette langue. En réalité, les étudiants de Linguistique/Français de l'ISCED¹ de Lubango² affrontent souvent des situations de l'écriture en classe de langue. Les activités de production écrite universitaire s'effectuent d'une façon variée : une petite composition, un compte rendu, une lettre, une épreuve écrite, un examen... Nous, en tant qu'enseignants, nous remarquons les difficultés éprouvées par les étudiants de ce niveau à travers ces différentes activités proposées dans les cours de langue. Nous avons choisi ce sujet pour analyser et trouver les sources de ces difficultés dans le domaine de l'écriture en FLE.

Le sujet en question traite l'un des volets de la Didactique de FLE, son choix est fondé aussi bien sur des raisons objectives que des raisons subjectives :

- Les raisons objectives se résument dans :
 - le caractère de scientificité du sujet, c'est-à-dire la confrontation de son apport théorique avec celui de l'empirique dégagera des conclusions utiles à la compréhension des difficultés des étudiants dans la production écrite ;
 - l'importance de l'écrit dans l'enseignement/apprentissage de FLE ;
 - la conformité (harmonie) de l'écriture (matière) du sujet avec notre cursus universitaire (mémoire de Master, thèse de Doctorat) ;

¹ Institut Supérieur de Sciences de l'Éducation.

² Ville angolaise, capitale de la Province de Huíla.

- la perspective d'améliorer les productions écrites en FLE des étudiants de la 1^{ère} année de Linguistique/Français de l'ISCED de Lubango.

- Les raisons subjectives sont nombreuses parmi lesquelles on cite :
 - l'abondance de l'information et de la documentation ;
 - les perspectives du sujet quant au domaine professionnel, les étudiants en tant que futurs enseignants de FLE.

0.2 PROBLÉMATIQUE

Apprendre à écrire n'est pas seulement une acquisition en terme d'*avoir* (des capacités ou connaissances graphiques), c'est aussi une évolution en terme d'*être* (scripteur, rédacteur) et de psychomotricité (activité à la fois mentale et physique) : il faut désirer « accepter grandir » pour « désirer accepter écrire ». A l'université, l'étudiant est censé maîtriser l'écriture; la langue participe à l'élaboration des savoirs et les constitue.

Écrire en langue étrangère présente des difficultés spécifiques : difficultés linguistiques, tout d'abord, notamment sur le plan lexical, syntaxique, morphologique et sémantique ; difficultés ensuite à mettre efficacement en œuvre dans la langue étrangère des stratégies de production textuelle pratiquement automatisées en langue maternelle ; difficultés d'ordre socioculturel enfin, chaque langue ayant ses caractéristiques rhétoriques propres, que l'apprenant ne connaît pas ; la fonction de guidage du lecteur est une de ces spécificités culturelles très difficiles à faire acquérir. Nous avons retenu cette opinion concernant les difficultés au cours de lecture de différents ouvrages, étant donné qu'elle est partagée par la plupart des auteurs. Nous avons signalé que le point de départ de ce travail, c'est l'étudiant, car les résultats d'enseignement/apprentissage de l'écrit sont vérifiés à partir de celui-ci. Les étudiants de Linguistique/Français éprouvent ces mêmes difficultés évoquées ci-dessus.

En effet, pour leur production écrite, les étudiants doivent maîtriser le lexique, la syntaxe, la morphologie et la sémantique du français langue étrangère. Parmi les éléments linguistiques, les étudiants doivent choisir ceux qui s'adaptent le mieux à leurs objectifs pour constituer une structure ou un message. Mais pour les écrits des étudiants, les convergences sont nettement remarquées en matière de la typologie d'erreurs commises. Ceci nous a permis de poser les questions suivantes :

Pourquoi et sous l'effet de quels facteurs les étudiants commettent cette sorte d'erreurs ?
Comment franchir ces difficultés éprouvées par les apprenants en production écrite ?

0.3 LES HYPOTHÈSES DU TRAVAIL

A notre sens, il nous semble qu'un certain nombre de facteurs sont déterminants en matière du choix des écrits des étudiants de la 1^{ère} année de Linguistique/Français de l'ISCED de Lubango. Ces facteurs peuvent constituer des hypothèses que nous allons poser ci-après et nous allons, par la suite, tester leur validité au cours de cette recherche pour les confirmer ou les infirmer. A titre de clarification nous regroupons nos hypothèses en deux catégories :

- Pour la première catégorie : l'origine sociale, l'origine culturelle et la langue maternelle de l'étudiant sont des facteurs explicatifs de fautes de production écrite. Dans les travaux écrits en classe de langue, nous vérifions des structures qui montrent bien l'influence de la culture et de la langue source des apprenants sur la langue cible. Nous allons tester ce phénomène dans le chapitre II pour valider cette hypothèse.

- Pour la deuxième catégorie : les plans lexical, syntaxique, morphologique et sémantique apportent des explications aux comportements des étudiants en matière de production écrite. En classe de langue, nous constatons des difficultés des apprenants en production écrite qui prouvent bien que les niveaux de langage en français sont complexes et présentent de caractéristiques différentes de la langue source.

0.4 OBJECTIFS DU TRAVAIL

Dans cette recherche, nous poursuivons les objectifs suivants :

- Relever et analyser les différentes erreurs commises par les étudiants de ce niveau ;
- Faire une étude descriptive et déceler les causes de ces erreurs ;
- Donner des conseils pratiques pour améliorer la production écrite des étudiants.

Nous prétendons faire dans ce travail une analyse descriptive des erreurs commises et trouver leurs facteurs explicatifs afin de proposer des démarches pédagogiques permettant de favoriser la compétence d'expression écrite.

0.5 MÉTHODOLOGIE DE TRAITEMENT DU SUJET

Selon le cadre général de la recherche scientifique, nous intégrons le traitement de sujet dans deux dimensions complémentaires : théorique et empirique.

Au niveau théorique : nous apportons pour chaque facteur les thèses et la synthèse pour appréhender l'importance de chacun d'eux tout en justifiant aussi bien que possible leur poids à travers les recherches antérieures. Même si le travail théorique en matière d'explication de l'écrit semble intéressant, il demeure insuffisant. Il a été complété par un travail empirique appliqué à un cas réel qui est l'environnement des étudiants.

Au niveau empirique : la validation ou la vérification empirique des facteurs explicatifs des écrits des étudiants a été réalisée par deux voies différentes.

Pour la première, nous avons relevé les différentes erreurs commises dans les copies de leurs épreuves et examens à travers une grille d'analyse, objet de l'étude conformément à notre problématique. Pour la deuxième voie, nous avons élaboré un questionnaire adressé aux étudiants.

S'agissant de la première démarche ou bien de la seconde, un certain nombre d'étapes ont été respectées :

Pour les erreurs :

- observation des épreuves et des examens des étudiants de la 1^{ère} année de Linguistique/Français des années académiques 2007 et 2008 ;
- application d'une grille d'analyse aux épreuves et examens des étudiants de ce niveau ;
- le traitement des données collectées selon le besoin du sujet et de la problématique.

Pour le questionnaire :

- l'élaboration d'un questionnaire d'une façon claire et simple ;
- le choix de l'échantillon représentatif de 24 étudiants de la 1^{ère} année de Linguistique/Français de l'ISCED;
- la présentation du questionnaire aux étudiants ;
- le traitement des réponses collectées (selon le besoin du sujet et de la problématique) ;
- analyse des résultats.

0.6 PLAN DU TRAVAIL

Pour mener à bien l'étude des déterminants de la production écrite des étudiants de ce niveau, nous proposons selon l'articulation entre la problématique et les hypothèses ci-dessus un plan de travail de trois chapitres:

- Chapitre I- Etats des recherches sur la question ;
- Chapitre II- Productions écrites des étudiants et enquête ;
- Chapitre III – Quelques problèmes, conseils et fiches pédagogiques.

Dans le chapitre I, nous apportons la définition de la production écrite, ainsi que les éléments théoriques liés à cette activité en nous appuyant sur les contributions données par certains auteurs comme Catach, Galisson, Besse, Moirand, Kahn, etc.

Dans le chapitre II, nous avons relevé la typologie des erreurs et les réponses des étudiants. Nous avons fait nos remarques sur les données recueillies, ainsi qu'une étude comparative liée au travail du terrain.

Dans le chapitre III, nous présentons des conseils et des fiches pédagogiques pour améliorer les productions des étudiants.

Quelques modèles d'épreuves et d'examens analysés ainsi que le modèle d'enquête (version portugaise) se trouvent dans les annexes.

CHAPITRE I

ÉTATS DES RECHERCHES SUR LA QUESTION

Nous nous attachons à aborder, dans cette section, la thématique d'écriture à l'aide des recherches menées dans ce domaine en partant de sa définition jusqu'aux traits actuels du système graphique français.

1.1 QU'EST-CE QU'ÉCRIRE ?

Écrire est une notion complexe qui renvoie à une multitude de pratiques tant au niveau culturel que social. Pendant plusieurs années, l'écriture était envisagée par les chercheurs comme un code descriptif et représentatif du langage oral. Comme le faisait remarquer Saussure cité par Vigner « langue et écriture sont deux systèmes de signes distincts : l'unique raison d'être du second est de représenter le premier »³. Aujourd'hui, les opinions convergent sur l'autonomie d'écriture. L'absence de correspondance si souvent reprochée à l'écriture, entre phonèmes et signes graphiques, est un argument supplémentaire en faveur de cette autonomie de la langue écrite. Warnant⁴ se propose de présenter les mots dont l'orthographe et la prononciation divergent. Cette divergence des deux codes est aussi signalée par Van Den Avenne dans *Savoir rédiger* : « un son n'est pas transcrit par une seule graphie et une seule graphie ne transcrit pas un seul son »⁵. « Il ne s'agit nullement d'affirmer à nouveau la prééminence de l'écriture sur le langage oral, mais d'en souligner simplement l'autonomie, de la mettre sur un pied d'égalité avec la parole, de considérer que dans certaines situations l'écriture sera le seul moyen qui, fonctionnellement, manifestera l'existence du sens et en assurera la transmission »⁶- remarque Vigner.

Le dictionnaire du français⁷ fournit ainsi un nombre important de synonymes, écrire c'est : tracer des lettres, tracer des signes d'écriture, orthographier, consigner, composer,

³ Cité par G. VIGNER (1982), *Ecrire. Eléments pour la pédagogie de la production écrite*, CLE International, Paris, p. 10.

⁴ L. WARNANT (2006), *Orthographe et prononciation en français*, De Boeck et Larcier, Bruxelles, 238 p.

⁵ C. VAN DEN AVENNE (2009), *Savoir rédiger*, Studyrama, Levallois-Perret, p. 9.

⁶ G. VIGNER, *op. cit.*, p. 20.

⁷ *Dictionnaire du français* (2007), Le Robert et CLE International, Paris, p. 329.

rédiger, publier, affirmer, soutenir, exposer, exprimer. Des exemples qui suivent confirment bien certains de ces synonymes : il a écrit son nom sur la table ; je ne sais pas écrire ce mot ; il écrit des articles pour une revue scientifique ; je ne sais plus le nom du linguiste qui a écrit cela.

Une notion étant également définie par son contraire, on s'accorde à dire qu'écrire ce n'est pas :

- Faire des exercices d'écriture ;
- Faire des lignes ;
- Compléter des feuilles d'exercices.

Au-delà de ces éléments constitutifs d'une définition de l'écrit, on peut encore dire qu'écrire est une activité faisant appel à l'utilisation simultanée de savoirs sur la langue exigeant des compétences variées au niveau de :

- La gestion de l'interaction : point de vue pragmatique (contextualiser le projet d'écriture et choisir une stratégie discursive) ;
- La gestion de l'objet du discours : point de vue sémantique (analyser et créer le référent) ;
- La gestion de l'objet texte : point de vue morphosyntaxique (structurer le texte, en assurer la progression et la continuité, rédiger des phrases) ;
- La relecture (évaluer) ;
- La réécriture (mettre au point et finaliser).

Comme l'écrit Espéret : « De façon rapide, on peut dire que produire un texte revient à transcrire, sous une forme linéaire, une (ou des) représentation(s) mentale(s) non-linéaire(s). Cela requiert d'organiser séquentiellement des parties de ces représentations. Le scripteur doit ainsi récupérer et organiser des suites d'informations (planifier), les " traduire " linéairement à l'aide des moyens linguistiques dont il dispose (mettre en texte) et réviser sa production (orthographe, syntaxe, pertinence par rapport au but communicatif, etc...). Ces opérations mettent en jeu différents niveaux de traitement, correspondant par exemple à différents empan de contenu »⁸. Tout le monde peut s'accorder sur le fait que, recopier n'est pas écrire.

Enfin, c'est peut-être Desq qui à travers cette poésie, donne la définition la plus dense de ce qu'est écrire :

⁸ E. ESPERET (1995), *Processus cognitifs mis en jeu dans la production écrite* : <<http://www.ac-monpellier.fr>>

ÉCRIRE

Pour de rire

Écrire pour de vrai

Écrire pour dire

Hésiter

Essayer

Se risquer

S'éblouir

Effacer

Rayer

Échouer

Souffrir

Se reprendre

Entreprendre

Suspendre

Partir

Recommencer

Avancer

Jouir

Écrire

Il fallait y croire pour s'exécuter

C'est fait

CONTINUONS !⁹

⁹ M. DESQ (1999), *Écrire*: < <http://www.ac-monpellier.fr>>

Au travers de ces différents éléments liés à l'écriture, nous pouvons nous apercevoir que c'est une notion complexe, impliquant multiples compétences et qui laisse entrevoir des enjeux importants pour l'institution scolaire ou universitaire. Comme le faisait remarquer Spicher « il en résulte que l'écrit comporte un caractère définitif quelque peu angoissant : non seulement le message doit se suffire à lui-même, mais il contribue à générer chez le destinataire une représentation de l'auteur du texte, qui se substitue à celle qui pourrait naître d'un contact direct »¹⁰.

Lors d'un examen, l'enseignant se fait d'une idée du candidat, de ses compétences, mais aussi inévitablement, de sa personne, à travers le texte écrit.

1.2 L'ÉCRITURE CHEZ L'APPRENANT

« La production écrite est un acte signifiant qui amène l'apprenant à former et à exprimer ses idées, ses sentiments, ses intérêts, ses préoccupations, pour les communiquer à d'autres »¹¹. Cette forme de communication exige la mise en œuvre des habiletés et des stratégies que l'apprenant sera appelé à maîtriser graduellement au cours de ses apprentissages scolaires.

Marzano et Paynter¹² parlent de 6 processeurs mis en jeu dans l'activité d'écriture :

1. Processeur de tâche – ce processeur comprend trois éléments principaux : objectif de l'écriture, public à qui l'écrit est destiné, la validité de l'information ;

2. Processeur logique – l'auteur part d'idées de base qui pourraient être comparées à des réseaux logiques ; c'est-à-dire que l'auteur part d'un squelette abstrait d'idées ; une partie du travail de l'écriture consiste à compléter ce squelette ;

3. Processeur par phrase – lorsque vous commencez à coucher des mots sur le papier, le processeur par phrase se met au travail ;

4. Processeur par mot – la tâche du processeur par mot consiste à choisir les mots exacts à utiliser dans la construction d'une phrase ; les mots choisis peuvent être considérés comme une sélection initiale de mots issus du lexique du lecteur ;

5. Processeur par lettre – un trait particulier du processeur par lettre est qu'il peut entraver la bonne exécution des autres processus si l'on se concentre trop sur lui ; si nous nous

¹⁰ A. SPICHER (2006), *Savoir rédiger*, Ellipses Edition Marketing, Paris, p. 5.

¹¹ *Programmes d'études en FL2* (1997): < <http://www.edu.gov.mb.ca> >

¹² R. MARZANO et D. PAYNTER (2000), *Lire et écrire : Nouvelles pistes pour les enseignants*, De Boeck Université, Bruxelles, p. 78.

arrêtons trop longtemps pour réfléchir à l'orthographe d'un mot, cela va inhiber la réflexion à l'intérieur des autres processeurs ; en bref, le processeur par lettre traite de la bonne représentation orthographique des mots ;

6. Processeur de relecture – l'aspect final du processus de composition est la phase de relecture ; dans ce modèle, l'activité de relecture se produit après le premier brouillon d'une composition, même s'il peut aussi arriver que cette phase se produise simultanément avec d'autres phases ; au cours de la relecture, l'auteur s'assure que l'information est présentée logiquement et qu'elle obéit aux règles syntaxiques et orthographiques.

«La production écrite n'est pas une aptitude isolée; son acquisition est liée à la lecture car ces deux aspects du langage écrit se développent de façon parallèle et interdépendante»¹³. Puisque ces deux processus, la lecture et l'écriture, se développent simultanément, ils doivent être enseignés en même temps. A travers la lecture, les mots sont reconnus sur la base d'une image graphique et ces unités graphiques sont disposées en mémoire visuelle. Selon Gate, « dès lors, l'identification du mot est immédiate. Elle est de l'ordre de l'évidence perceptive, déclenchée par un mécanisme visuel. Lorsqu'ils doivent écrire le mot, il leur suffit « d'appeler » cette image dans leur tête et d'écrire ce qu'ils « voient » mentalement »¹⁴.

Les recherches les plus récentes confirment que l'apprenant apprend à lire en lisant et à écrire en écrivant. C'est aussi en écrivant qu'elle apprend à mieux apprécier ses lectures et en lisant avec le point de vue d'un auteur qu'elle peut développer son propre style à l'écrit. Ce rapport entre lecture et écriture est aussi souligné par Moirand. A son avis, « on devrait également ne jamais oublier que la compréhension préexiste toujours à l'expression (on ne pourra produire que des types d'écrits déjà rencontrés), qu'elle est, qu'on le veuille ou non, toujours plus développée que la production et qu'il serait donc totalement artificiel de séparer l'expression de la compréhension »¹⁵.

Les programmes d'études, surtout de Langue Française et de Pratique de Langue, devraient aider les étudiants à développer leur compétence et leur efficacité en lecture et production de textes. Pourtant, certains comportements des étudiants en situation de production de textes témoignent de stratégies dysfonctionnelles d'écriture. En guise d'exemple, nous présentons les structures suivantes de nos étudiants de la 1^{ère} année :

- C'est seulement par fait la couque, mais non.

¹³ *Programme d'études en FL2, op. cit.*

¹⁴ J.-P. GATE (1998), *Eduquer au sens de l'écrit*, Editions Nathan, Paris, p. 150.

¹⁵ S. MOIRAND (1979), *Situations d'écrit, compréhension et production en langue étrangère*, Hachette, Paris, p. 98.

- Une femme peut être tout ce que nous hommes sommes.
- La femme et tout le temps sacré divine.

Les stratégies inefficaces des apprenants reposent généralement sur une représentation erronée du fonctionnement du langage écrit. C'est dans ce sens que Spicher affirme que « l'expression écrite semble révéler des principes beaucoup plus flous, pour ne pas dire insaisissables »¹⁶.

L'émergence de l'écriture se manifeste graduellement et en différentes étapes allant du gribouillis pour arriver à une utilisation du code et des conventions de la langue, c'est-à-dire le système alphabétique conventionnel.

Dans le contexte de l'immersion, l'enseignant vise à amener les apprenants à utiliser le français comme outil de communication et d'apprentissage. Il aide les apprenants à relier ce qu'ils connaissent, ce qu'ils ont appris dans leur langue première à la langue étrangère, le français. Cependant, les transferts de la langue maternelle à la langue étrangère ne se font pas automatiquement. Même si les étudiants ont acquis des connaissances langagières dans leur langue première, l'enseignant devra s'assurer que le transfert en langue étrangère puisse s'effectuer. Les connaissances antérieures de l'apprenant, son vécu, ses habiletés cognitives doivent être valorisés et utilisés en FLE. Gohard-Radenkovic¹⁷ et Morhange-Begue¹⁸ se proposent de présenter des conseils pratiques sur la rédaction en partant de la phrase jusqu'à une culture personnelle de l'apprenant.

Au moyen d'écriture, les étudiants apprennent à manipuler et à assimiler les concepts reliés au langage écrit en tenant compte de la fonction première : la communication.

La production écrite est un processus récursif, comportant plusieurs étapes : la création d'idées, la définition précise du sujet par l'organisation des idées au moyen de schéma, la rédaction, la révision, la correction, le partage et la diffusion. Cette position est soutenue par Akmoun : « les différentes activités mentales, appelées aussi processus rédactionnels, sont mobilisées dans l'acte d'écrire : la planification, la mise en texte et la révision »¹⁹. Écrire, c'est passer par toutes ces étapes menant ainsi à la communication claire et précise d'un message. Il est essentiel que l'apprenant puisse travailler son écrit selon les caractéristiques de chaque étape du processus, quel que soit la forme de communication utilisée. Comme le

¹⁶ A. SPICHER, *op. cit.*

¹⁷ A. GOHARD-RADENKOVIC (1995), *L'écrit, stratégies et pratiques*, CLE International, Paris 192 p.

¹⁸ C. MORHANGE-BEGUE (1995), *Mieux rédiger*, Hatier, Paris, 80 p.

¹⁹ H. AKMOUN (2009), *Mieux enseigner les stratégies de planification* in *Le Français dans le Monde*, n° 365, revue de la Fédération internationale des professeurs de français, CLE International, Paris, p. 26.

recommandent Simonet et Marret : « avant de passer à la rédaction à proprement parler, il importe de savoir d'où l'on part, où l'on va et par quelles étapes l'on passe »²⁰. Ces étapes sont aussi conseillées par Bonnamour dans *Guide pratique de l'écrit*²¹.

C'est la somme du travail dans chacune des étapes qui développera, chez l'étudiant, sa compétence à l'écrit. Beaucoup d'étudiants obsédés par le contenu de leur devoir et stressés par la contrainte horaire de l'examen, négligent d'apporter à leur travail une correction formelle et linguistique pourtant indispensable. Courberand²², Berlion²³, Fripiat²⁴, Kahn²⁵, Monteln et Devouge²⁶ et Van Den Avenne²⁷ conseillent la relecture. C'est à travers cette relecture qu'on incorpore au message son propre programme de lecture. « Parvenir à être le lecteur de ses propres textes, pouvoir jouer le rôle du correcteur constitue une étape à la fois indispensable et complexe à franchir quand on écrit pour être lu »²⁸. Bien que cette étape soit complexe, elle est indispensable dans la mesure où elle permet de donner au message une interprétation bien définie sans ambiguïtés. A ce propos, Gabay affirme que « un message écrit, s'il est rédigé de la façon la plus précise possible, demeure identique lorsqu'il circule d'un lecteur à un autre »²⁹. Cette interaction entre scripteur et lecteur est aussi signalée par Sartout³⁰, Pierron et Catherine³¹ et Akmoun³².

Signalons que l'écrit ne s'apprend pas d'un jour à l'autre. Comme le faisait remarquer Kavian « L'écriture est et reste un travail solitaire. Il faut compter sur le temps, sur la maturation des choses, et écrire, écrire, écrire »³³. C'est Arenilla-Beros qui a remarqué : « on n'a jamais fini d'apprendre à écrire »³⁴.

²⁰ R. SIMONET et A. MARRET (2002), *Ecrire pour agir au quotidien*, Editions d'Organisation, Paris, p. 78.

²¹ J.-Y. BONNAMOUR (1997), *Guide pratique de l'écrit*, Chronique Sociale, Lyon, p. 17.

²² M. COURBERAND (2006), *La phrase cent pièges*, Le Polygraphe Editeur, Angers, p. 9.

²³ D. BERLION (2008), *Les 50 règles d'or de l'orthographe*, Hachette, Paris, p. 7.

²⁴ B. FRIPIAT (1997), *Se réconcilier avec l'orthographe, les moyens mnémotechniques simples et efficaces pour en finir avec les fautes*, Editions Demos, Paris, p. 11.

²⁵ G. KAHN (1993), *Des pratiques de l'écrit*, Hachette, Paris, p. 6.

²⁶ B. MONTELH et M. DEVOUGE (2008), *Apprendre à bien écrire*, L'Etudiant, Paris, p. 16-20.

²⁷ C. VAN DEN AVENNE (2007), *Maîtriser son expression écrite*, Studyrama, Levallois-Perret, p. 21.

²⁸ G. KAHN, *op. cit.*

²⁹ M. GABAY (1995), *Guide d'expression écrite*, Larousse, Paris, p. 15.

³⁰ C. SARTOUT (1990), *De l'écrit universitaire à l'écrit professionnel*, Les Editions Organisation, Paris, p. 55.

³¹ O. PIERRON, et C. (1997), *Savoir écrire pour être efficace*, Retz, Paris, p. 69-76.

³² H. AKMOUN, *op. cit.*

³³ E. KAVIAN (2007), *Ecrire et faire écrire*, De Boeck-Wesmael, Bruxelles, p. 47.

³⁴ A. ARENILLA-BEROS (1996), *Expression écrite et orale, améliorez votre style*, Hatier, Paris, p. 3.

1.2.1 L'évaluation de l'écriture

L'évaluation de la production écrite a pour but premier de fournir à l'enseignant des informations pertinentes qui lui permettront de prendre des décisions pédagogiques en vue d'assurer la progression de l'apprentissage de l'apprenant. Deux approches principales sont à considérer sur l'évaluation. Elles ont des bases conceptuelles communes et elles ont contribué de façon fondamentale à l'évolution de la conception du rôle de l'apprenant dans l'apprentissage. Ce sont les mesures de maturité syntaxique et l'analyse d'erreurs. Lorsqu'on évalue les productions des étudiants, on cherche généralement des erreurs d'orthographe, de morphologie et de syntaxe, c'est-à-dire les erreurs dénotant une maîtrise imparfaite du système linguistique. Comme le faisait remarquer Péry-Woodley « l'erreur peut donc être prise en compte dans l'évaluation comme signe de non-maîtrise du système linguistique ou comme obstacle à la communication »³⁵. Ce que nous avons remarqué dans les copies d'épreuves et d'examens de Pratique, c'est que l'enseignant ne corrige pas les erreurs de productions des étudiants. Il corrige simplement le contenu, en oubliant la forme. Ce qui peut remettre en cause la progression des étudiants, dans la mesure où ils estiment écrire sans fautes. « L'erreur n'a jamais cessé d'intéresser les enseignants ; elle a tout temps représenté une sorte de « degré zéro » de l'approche empirique, sous la forme des relevés de fautes qui font partie des stratégies d'enseignement »³⁶. Considérée comme le signe d'un mauvais apprentissage, l'erreur apparaît soudain, en didactique des langues étrangères, comme une indication susceptible de renseigner sur le processus d'apprentissage lui-même. L'analyse d'erreurs devient alors essentielle à la compréhension de ce processus, qui est elle-même un préliminaire indispensable à l'élaboration de stratégies d'enseignement. Concernant la deuxième approche, si l'apprentissage de l'écrit est un processus de maturation syntaxique, on doit pouvoir accélérer ce processus en classe à l'aide d'exercices de construction de phrases complexes à partir de phrases simples. Les mesures de complexité syntaxique pour mesurer le développement, en arrivent peu à peu à mesurer la qualité. Péry-Woodley constate que « si la maturité syntaxique va de pair avec l'apprentissage de l'écrit, et par conséquent avec le progrès et le bien écrire, ce n'est pas parce que les phrases complexes sont une marque de

³⁵ M.-P. PERY-WOODLEY (1993), *Les écrits dans l'apprentissage*, Hachette, Paris, p. 26.

³⁶ *Idem*, p. 12.

qualité, mais parce que les stratégies d'écriture de haut niveau nécessitent une syntaxe complexe p. 29 »³⁷.

En didactique des langues étrangères, une question se pose, concernant la spécificité de chaque langue : peut-on observer les mêmes schémas de maturation syntaxique en français, en anglais, en arabe ou en espagnol ? Péry-Woodley répond par l'affirmative à cette question en exposant la thèse suivante : « les recherches sur les différentes langues semblent montrer que si les fréquences de constructions particulières sont spécifiques pour chaque langue, la progression de la complexité syntaxique semble universelle »³⁸.

En production écrite, l'évaluation sera principalement d'ordre formatif et sommatif.

Reuter³⁹ distingue trois dimensions qui structurent l'évaluation formative :

1. elle est conçue pour s'intégrer dans le procès de travail et d'apprentissage (elle ne fonctionne pas de façon externe et indépendante) ;
2. elle vise à aider les apprenants à réussir (et non simplement à les classer et à les sélectionner) ;
3. elle est conçue de telle sorte qu'elle puisse être comprise et appropriée par les apprenants (et non uniquement par les formateurs).

Le but ultime est de savoir s'évaluer soi-même pour être en mesure d'améliorer ses performances.

L'évaluation formative rencontre ainsi les recherches sur écriture-réécriture intégrant des opérations primordiales d'auto-évaluation et de révision. Cette évaluation est envisagée par Martin comme « la plus efficace et la plus souple »⁴⁰, dans la mesure où elle aide l'apprenant à s'acheminer vers une décentration par rapport à sa propre tâche.

De façon dominante dans l'institution scolaire ou universitaire, l'enseignement/apprentissage est soumis, quelles que soient les règles internes dont il se dote, aux règles externes de l'institution et à ses modalités de fonctionnement, notamment une évaluation plutôt sommative.

La production écrite nécessite que l'apprenant travaille son texte au niveau du contenu, du style, de l'organisation des idées et des règles de langue. Signalons que cette activité mobilise le processus d'insertion lexicale.

³⁷ *Ibid.*, p. 29.

³⁸ *Ibid.*, p. 17.

³⁹ Y. REUTER (1996), *Enseigner et apprendre à écrire, construire une didactique de l'écriture*, ESF éditeur, Paris, p. 165.

⁴⁰ M. MARTIN (1995), *Jeux pour écrire*, Hachette, Paris, p. 11.

1.2.2 La sélection du vocabulaire

L'étendue du vocabulaire d'une langue naturelle est telle qu'aucun individu ne peut la maîtriser intégralement. C'est vrai des locuteurs natifs, et plus encore des apprenants non natifs. Les locuteurs natifs font leurs choix tout naturellement en acquérant les éléments dont ils ont besoin dans leur vie quotidienne, mais la plupart des apprenants dépendent des choix qu'ont faits, pour eux, les enseignants et les auteurs de manuels scolaires.

Pour des raisons autant pratiques que théoriques, il est impossible d'établir le nombre exact de mots que comporte une langue. Chaque langue a ses procédures sémantiques et morphologiques pour adapter le lexique aux situations nouvelles. C'est que le lexique n'est pas un simple inventaire de matériaux utilisés, une sorte de magasin d'occasions, mais un ensemble vivant d'éléments et de règles qui permet toutes sortes d'applications créatives.

Il est très difficile d'évaluer le vocabulaire productif d'un individu tant qu'on ne sait pas dans quelle mesure les mots qu'il emploie réellement donnent une image fidèle du nombre de mots qu'il pourrait employer dans diverses situations. L'utilisation ou la transformation de mots de la langue portugaise suppose une mémorisation très réduite de nombre de mots de la langue étrangère dans le lexique interne de l'apprenant. Ex :

- Beaucoup de gente...
- J'ai l'honra de vous informer.
- Une chemise pret et blanche...
- Pour metter sa lettre...

Selon Bogaards, «On a tendance à évaluer le nombre de mots disponibles pour l'emploi productif à quelque 2000 après cinq ou six ans d'apprentissage scolaire en langue seconde. En partant de ces présupposés, une connaissance productive de 2000 mots signifierait que les apprenants apprennent 4 à 5 mots nouveaux par leçon»⁴¹. Quelles estimations peut-on faire pour les apprenants de langue étrangère ? Il nous semble que le nombre de mots disponibles pour l'emploi productif de ces apprenants est plus faible que des apprenants de langue seconde. Même si ce n'est pas seulement le nombre de mots connus qui peut nous informer sur la compétence de communication des apprenants, la qualité de ces connaissances et

⁴¹ P. BOGAARDS (1994), *Le vocabulaire dans l'apprentissage des langues étrangères*, Hatier/Didier, Paris, p. 103.

l'emploi de stratégies lexicales jouent aussi un rôle important. L'acquisition du vocabulaire est associée à de multiples phénomènes. Galisson signale que « contrairement à une idée encore beaucoup trop répandue, l'acquisition des vocabulaires n'est pas une opération simple, qui se réduirait à l'enregistrement de listes disparates. Côté linguistique, c'est la maîtrise d'un vaste intersigne syntagmatique et paradigmatisé encore très mal décrit ; côté extralinguistique, l'accès à des savoirs pragmatiques nulle part inventoriés »⁴². L'auteur confère à l'apprenant le rôle central, c'est-à-dire, c'est à lui de se constituer son mode d'emploi personnel, en observant le fonctionnement des mots qui font problème pour lui. L'usage du mot ne doit pas être dissocié de son acquisition. « L'approche naturelle »⁴³ conçue par Terrelle et Krashen cités par Treville et Duquette constitue le modèle le plus répandu. En effet, il consiste à penser que le vocabulaire s'acquiert sans effort conscient, par imprégnation, par un contact suivi et intensif de l'apprenant avec la langue, en particulier par lecture.

La connaissance minimale des éléments grecs et latins constitue une approche incontournable dans l'enrichissement du vocabulaire. D'après Leblanc, « de surcroît, la maîtrise des éléments grecs et latins facilite la compréhension du français savant. La connaissance des locutions idiomatiques françaises ajoute du tonus au bagage lexical »⁴⁴. Lorsqu'il est question d'enrichissement du vocabulaire il faut, au départ, établir une distinction importante entre le vocabulaire actif et le vocabulaire passif. La richesse lexicale peut et doit s'acquérir à ces deux niveaux. Le vocabulaire actif comprend les mots que le locuteur est en mesure d'employer spontanément (français fondamental) alors que le vocabulaire passif englobe les mots qu'on peut reconnaître et comprendre au passage. Le premier s'enrichit à partir du second. Leblanc⁴⁵ distingue trois sortes d'enrichissement du vocabulaire : enrichissement fonctionnel, enrichissement pédant et enrichissement ludique. D'après lui, le premier consiste à s'armer dans le but de posséder un vocabulaire susceptible de permettre l'énonciation des subtilités de la pensée, d'enrichir son style à l'écrit et d'accéder à la connaissance de plusieurs domaines du savoir. Le second consiste à mettre plein la vue aux interlocuteurs en faisant étalage d'un échantillon de vocabulaire tape-à-l'œil, surtout de mots à valeur culturelle ajoutée. Enfin, l'enrichissement ludique consiste à collectionner les séries de mots poussant à l'extrême la particularisation du lexique.

⁴² R. GALISSON (1983), *Des mots pour communiquer*, CLE International, Paris, p. 77.

⁴³ Cité par M.-C. TREVILLE et L. DUQUETTE (1996), *Enseigner le vocabulaire en classe de langue*, Hachette, Paris, p. 94-95.

⁴⁴ B. LEBLANC (1997), *Gérer son vocabulaire, comment résoudre les principales difficultés lexicologiques du français*, Les Editions SMG, Trois Rivières, p. 123.

⁴⁵ *Idem*, p. 24.

Montelh et Devouge affirment que « le domaine du vocabulaire, c'est un élément clé, car le choix des mots conditionne la richesse de l'écriture, sa correction et sa lisibilité »⁴⁶. Cette thèse est aussi soutenue par Blanc-Ravotto⁴⁷ dans *L'expression orale est écrite en français*.

Une des questions centrales de l'apprentissage des langues étrangères peut se formuler ainsi : étant donné que les apprenants ne peuvent apprendre qu'une partie du matériel lexical de l'autre langue, quels sont les mots à apprendre en priorité pour pouvoir fonctionner dans cette langue de façon appropriée ? Cette question est à l'origine de nombreux travaux de recherche. Les réponses à cette question sont le plus souvent polémiques. D'après Picoche, « il semble donc raisonnable de tenir compte de la fréquence des mots pour aller du plus usuel au plus rare. Dans cette perspective, le point de départ d'un enseignement systématique du vocabulaire réside dans l'étude des mots très peu spécifiques, très peu connotés, à la fois hyperonymiques et très polysémiques qui apparaissent en tête des diverses listes de fréquences et que tout le monde croit connaître »⁴⁸.

1.2.3 L'hypothèse de l'équivalence sémantique

Il est indéniable que dans le cas de l'apprentissage d'une langue étrangère, une mémoire sémantique plus ou moins bien établie est déjà présente dans l'esprit de l'apprenant. Bogaards affirme : « Comme n'importe quelle autre sorte de connaissances nouvelles, les items de la langue étrangère ne peuvent être compris qu'en relation avec l'ensemble de connaissances déjà existant »⁴⁹. C'est-à-dire que dans le premier stade au moins de l'apprentissage d'une langue étrangère, l'apprenant ne peut pas ne pas s'appuyer sur sa langue maternelle puisqu'elle constitue en fait la seule voie d'accès à son système cognitif et ses capacités d'apprentissage. L'existence d'une langue première est souvent considérée comme un inconvénient, sinon comme l'inconvénient majeur auquel l'apprentissage doit faire face. Selon notre expérience, la langue maternelle est toujours présente dans l'apprentissage d'une langue étrangère. Mais la maîtrise de la langue étrangère requiert impérativement que la langue maternelle soit exclue de l'apprentissage. C'est dans ce sens que Pendanx souligne que « l'expérience de l'apprenant, comme celle de l'enseignant, montre que la langue maternelle

⁴⁶ B. MONTELH et M. DEVOUGE, *op. cit.*, p. 231.

⁴⁷ M. BLANC-RAVOTTO (2005), *L'expression orale et écrite en français*, Ellipses Editions Marketing, Paris, p. 27.

⁴⁸ J. PICOCHÉ (1993), *Didactique du vocabulaire français*, Editions Nathan, Paris, p. 57.

⁴⁹ P. BOGAARDS, *op. cit.*, p. 148.

reste longtemps présente dans la classe de langue, présence mal vécue ou tolérée selon le cas »⁵⁰. Nous avons observé des énoncés des étudiants qui sont la preuve de cet inconvénient.

Ex : Le voleur est haut.

Apprendre une langue étrangère, entend-on souvent dire, revient essentiellement à désapprendre la langue source. Beaucoup d'apprenants considèrent cependant leur langue source, et les processus qui leur ont permis de la maîtriser, comme aide dans l'acquisition d'une autre langue. Ce fait explique pourquoi la plupart des apprenants partent de ce qu'Ijaz cité par Bogaards a appelé l'« hypothèse de l'équivalence sémantique ». Cette hypothèse « pose que les modèles conceptuels et les pratiques sémantico-linguistiques de la langue source fournissent les critères de base pour la langue cible »⁵¹. Elle est supposée faciliter l'acquisition des significations lexicales en langue étrangère parce qu'elle réduit cette acquisition à un nouvel étiquetage de concepts déjà connus en langue maternelle. Mais l'auteur remarque aussi que « cette hypothèse occulte et complique l'acquisition du vocabulaire en langue étrangère en ignorant les différences qu'on trouve d'une langue à l'autre au niveau de la classification conceptuelle, de la forme et dans les frontières sémantiques de mots apparemment correspondants en langue maternelle et en langue étrangère »⁵². Les productions de nos étudiants confirment ce problème de l'acquisition du vocabulaire en langue étrangère. Ignorant les différences qu'on trouve d'une langue à l'autre, les étudiants font recours à la structure sémantique de mots de leur langue source (portugais). Comme l'exemple ci-dessus, on écrit *le voleur est haut* au lieu de *le voleur est grand*.

En résumé, nous pouvons admettre que les apprenants ont tendance à prendre la structure de leur lexique natif comme point de départ pour construire le sens en langue étrangère.

1.2.4 Acquisition, apprentissage et descriptions grammaticales

Que l'objectif peut-être fondamental de l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère soit l'intériorisation, aussi rapide que possible, de la grammaire qui l'institue en tant que langue, est une évidence qu'aucun didacticien ne conteste. Le champ grammatical du français comporte des pièges. Par exemple, Grevisse à ce propos, il remarque que « la syntaxe des compléments, en effet, n'est pas simple, elle a ses chemins nombreux, avec leurs

⁵⁰ M. PENDANX (1998), *Les activités d'apprentissage en classe de langue*, Hachette, Paris, p. 17-18.

⁵¹ Cité par P. BOGAARDS, *op. cit.*, p. 148.

⁵² *Ibid.*, p. 149.

carrefours, leurs ornières, et leurs fondrières même, où les maladroits s'achoppent, s'embourbent et tombent dans le mauvais style ou dans l'incorrection caractérisée »⁵³. Chaque étudiant devant une langue étrangère possède la morphologie et la syntaxe de sa langue source. Dans les productions des étudiants, nous vérifions les structures issues de leur langue d'origine (portugais).

Ex :

- Un ceinture noir...
- Une pantalon...
- Devant de lui...
- A travers de la télévision publique...

Ces erreurs montrent que chaque langue a sa grammaire. Pour éviter ces erreurs, les descriptions grammaticales d'une langue étrangère sont indispensables. Maingueneau⁵⁴ dans *Syntaxe du français*, propose un ensemble de règles de cette langue. Adam considère la phrase comme « l'unité ultime de la description grammaticale »⁵⁵. Cette opinion a été renforcée par Delaveau dans son ouvrage *Syntaxe, la phrase et la subordination*, à son avis, « la mise en place de la syntaxe comme niveau d'organisation spécifique a permis quelques découvertes, parmi lesquelles la nature de la phrase occupe une place importante »⁵⁶.

La meilleure conceptualisation actuelle des acquisitions grammaticales a été proposée par Krashen cité par Besse et Porquier. Son hypothèse initiale est plus psycholinguistique que proprement didactique, mais elle n'en implique pas moins certaines options dans les pratiques d'enseignement/apprentissage des langues. Il instaure une dichotomie entre ce qu'il appelle l'acquisition des langues et ce qu'il appelle leur apprentissage. Il y aurait là deux processus, clairement distincts et en partie exclusifs l'un de l'autre, qui permettraient de rendre compte de l'appropriation des langues, par les enfants ou par les adultes (dans notre cas), en situation naturelle ou institutionnelle.

Selon Krashen : « L'acquisition est un processus subconscient (l'intériorisation des régularités se fait à l'insu de l'apprenant), implicite (l'apprenant n'acquiert pas un savoir sur la langue), et orienté vers la signification plus que vers les formes qui la véhiculent »⁵⁷. L'acquisition se développe, en contexte naturel ou institutionnel, à travers les multiples

⁵³ M. GREVISSE (1995), *Quelle préposition ?*, De Boeck et Lacier, Bruxelles, p. 5.

⁵⁴ D. MAINGUENAU (1994), *Syntaxe du français*, Hachette, Paris, 160 p.

⁵⁵ J.-M. ADAM (1999), *Linguistique textuelle. De genres de discours aux textes*, Editions Nathan, Paris, p. 48.

⁵⁶ A. DELAVEAU (2001), *Syntaxe, la phrase et la subordination*, Armand Colin, Paris, p. 5.

⁵⁷ Cité par H. BESSE et R. PORQUIER (1991), *Grammaire et didactique des langues*, Hatier/Didier, Paris, p. 75.

interactions verbales et donne à l'apprenant un certain sentiment de ce qui est grammaticalement acceptable et de ce qui ne l'est pas dans la langue. «Ce processus, qui aboutit à une intuition grammaticale comparable à celle d'un natif, existe chez tout être humain, quel que soit son âge, sa classe ou race, mais il est plus particulièrement observable chez les jeunes enfants qui s'approprient la (ou les) langue(s) de leur entourage immédiat »⁵⁸ - soulignent Besse et Porquier.

« L'apprentissage, à l'opposé, est conscient (il suppose chez l'apprenant une connaissance réflexive de ce qu'il fait), explicite (en ce qu'il fait appel à des savoirs constitués sur la langue ou ses emplois), et plus orienté vers les formes que vers les significations qu'elles véhiculent ou qu'elles permettent de reconstruire »⁵⁹ d'après Krashen, cité par Besse et Porquier. L'apprentissage développe une capacité de jugement grammatical par référence à des règles enseignées par l'enseignant ou élaborées par l'apprenant lui-même. Ce qui lui permet, dans certaines conditions de temps (qu'il ait le temps de le faire), d'attention (qu'il s'attache plus aux formes qu'aux significations), et de savoir (qu'il possède des règles relatives au problème posé), d'exercer un contrôle plus ou moins normatif sur ses productions et sur celles de ses partenaires. C'est ce mécanisme correctif appris, ce contrôle linguistique conscient, que Krashen appelle le Moniteur, « *Monitor* »⁶⁰, lequel s'enclenche, évidemment, plus aisément à l'écrit qu'à l'oral, trop rapide, trop spontané et trop mouvant pour réaliser les conditions requises à sa mise en train. Ce processus s'observe surtout chez les adolescents et les adultes qui s'efforcent de s'approprier une langue dans un cadre institutionnel.

L'acquisition implicite de la grammaire ne se développe pas chez nos étudiants, étant donné que leurs interactions verbales sont effectuées en portugais (langue source). Le contrôle normatif sur leurs productions ne s'exerce pas, car les étudiants n'ont pas la capacité de jugement grammatical et le mécanisme correctif, d'où les erreurs ci-dessus.

⁵⁸ *Ibid.*

⁵⁹ *Ibid.*

⁶⁰ *Ibid.*

1.2.5 Les erreurs d'orthographe

Courberand remarque que « lorsqu'on écrit, commence l'angoisse ; non pas l'angoisse de la page blanche, mais l'angoisse de mal écrire »⁶¹. Il cite quelques idées reçues concernant l'écriture : « je n'ai jamais été bon en français », « je fais des fautes », « je suis nul en orthographe ». Morhange-Begue⁶² dans *Les fautes de français les plus courantes* énumère les difficultés éprouvées par le sujet en production. La plupart du temps, lorsque nous vérifions les feuilles d'exercices, d'épreuves et d'examens des étudiants, nous remarquons qu'elles sont parcourues de fautes d'orthographe. Les étudiants possèdent de grandes difficultés face aux consonnes doubles et aux mots qui ne s'écrivent pas comme on doit les prononcer. Les exemples ci-après montrent ce que nous constatons chez nos étudiants de Linguistique/Français.

- Ils n'ont pas pu atraper le voleur.
- La femme acompagne...
- Une letre amicale...

Ils oublient couramment les accents, les accords (les pluriels des mots).

- Nicolas prefere partir en juillet.
- Pere de famille...
- Et le deux garçons...
- Parmi les formation reçues...

Puisque le lexique d'usage n'a pas encore été maîtrisé, certains étudiants font recours aux mots de la langue source, difficulté signalée dans 1.2.2 *La sélection du vocabulaire*.

- Mas le voleur est très rapide.
- Au correio..

La trace écrite est devenue un problème pour diverses raisons. La première vient de l'hétérogénéité des classes. Parmi les étudiants qu'on rencontre en 1^{ère} année, quelques uns ne comprennent pas le français. D'autres étudiants gardent cependant un niveau tout à fait convenable. Ils comprennent vite les textes et commettent peu de fautes d'orthographe. Entre

⁶¹ M. COURBERAND, *op. cit.*, p. 7.

⁶² C. MORHANGE-BEGUE (1995), *Les fautes de français les plus courantes*, Hatier, Paris, 80 p.

ces deux extrêmes, le reste de la classe paraît tout aussi hétérogène. Il est difficile de faire travailler toute la classe de la même manière. En recherchant un juste milieu, les plus faibles se sentent vite dépassés et les plus forts paraissent frustrés de ne pouvoir avancer plus vite dans le cours.

Le rôle de l'enseignant est de faire en sorte que tous les étudiants suivent, qu'aucun ne se sente dépassé. Sinon, le rejet vis à vis des matières d'enseignement général ne peut que s'accroître. Les étudiants incapables de suivre ne peuvent progresser : c'est un échec pour l'enseignant.

Un autre problème soulevé par la trace écrite demeure le niveau initial des étudiants en Français. La plupart d'entre eux commettent trop de fautes d'orthographe. Presque tous les mots leur paraissent difficiles à écrire. Les exemples concrets, nous les avons trouvés dans leurs épreuves et examens. Ex :

- Une dame qui arive avec une boîte...
- Il demande un télégrame.
- Le chaufeur...
- Chifre de la chaîne...
- Je suis tout à fait d'acord.

Des problèmes d'inattention s'y ajoutent. Bon nombre d'entre eux réalisent des fautes d'orthographe sur des mots écrits au tableau. Nous remarquons ce phénomène dans nos cours de Linguistique, lorsque nous jetons un coup d'œil dans leurs notes. Pendant une évaluation, ils ne se relisent jamais. Rappelons que l'étape de relecture est recommandée par les chercheurs en matière d'écriture⁶³. Mais la plupart de leurs erreurs proviennent de leurs insuffisances en Français. Ils ne font pas la différence entre *sont* et *son* ou entre *s'est*, *se*, *ses* et *ces*. Nous vérifions aussi ces erreurs, lorsque les étudiants sont confrontés par des situations contraignantes de production au tableau. N'importe quelle trace écrite, quelle que soit son importance, reste ainsi truffée d'erreurs. Nous pouvons résumer les difficultés de certains étudiants de façon suivante: ils sont réticents à l'encontre de l'écrit ; écrire est devenu pour eux un acte impossible à réussir.

Signalons que les erreurs font partie de notre vie. Comme le faisaient remarquer Cornaire et Raymond : « il serait irréaliste, toutefois, de croire que tous nos apprenants arriveront un jour à écrire sans fautes »⁶⁴.

⁶³ Voir 1.2.

⁶⁴ C. CORNAIRE et P. RAYMOND (1999), *La production écrite*, CLE International, Paris, p. 90.

Pour Cuq, « tout apprentissage est source potentielle d'erreurs et la connaissance ne s'acquiert que par la confrontation d'hypothèses internes avec la réalité externe qui en assure le contrôle et les valide »⁶⁵. Pour soutenir sa position, il cite l'expression « assimilation mémorielle »⁶⁶ utilisée par Frei qui consiste à modifier ou à créer un élément par imitation d'un modèle logé hors discours, dans la conscience linguistique.

Fripiat remarque que « l'orthographe est une question de mémoire »⁶⁷. Cette thèse est soutenue par l'argument suivant : « l'orthographe n'a rien à voir avec l'intelligence, nombre de personnes intellectuellement faibles possèdent une très bonne orthographe, de même que beaucoup de gens doués d'une grande intelligence ont une orthographe déplorable. Ceux qui ont une mémoire visuelle très forte, n'ont aucune difficulté à retenir l'orthographe d'usage »⁶⁸. La mémoire visuelle est aussi signalée par Gate⁶⁹ et Schuler⁷⁰ dans leurs ouvrages. Le sujet éprouve souvent des difficultés dans l'orthographe d'usage, si sa mémoire visuelle est faible, par contre les connaissances grammaticales généralement se développent. Rationaliser l'orthographe à apprendre l'origine de cette orthographe est considéré par Fripiat⁷¹ comme une des meilleures méthodes de mémorisation. Et entretenir une relation quotidienne avec l'écrit est considéré par Van Den Avenne⁷² comme la meilleure façon de s'approprier l'orthographe. Cela signifie, lire tous les jours, différents types d'écrits, écrire également un peu chaque jour, avec le dictionnaire à portée de main pour vérifier tout doute qu'on peut avoir.

1.2.6 L'orthographe française

D'après Catach, « l'orthographe est la manière d'écrire les sons ou les mots d'une langue, en conformité d'une part avec le système de transcription graphique adopté à une époque donnée, d'autre part suivant certains rapports établis avec les autres sous-systèmes de

⁶⁵ J.-P. CUQ (1996), *Une introduction à la didactique de la grammaire en français langue étrangère*, Didier/Hatier, Paris, p. 47.

⁶⁶ *Ibid.*, p. 48.

⁶⁷ B. FRIPIAT, *op. cit.*, p. 9.

⁶⁸ *Idem.*

⁶⁹ J.-P. GATE, *op. cit.*, p. 150.

⁷⁰ E. SCHULER (2005), *Ecrire mieux et plus vite*, Studyrama, Levallois-Perret, p. 26.

⁷¹ B. FRIPIAT, *op. cit.*

⁷² C. VAN DEN AVENNE (2007), *op. cit.*, p. 12.

la langue (morphologie, syntaxe, lexicque) »⁷³. Cette orthographe liée à d'autres sous-systèmes reçoit l'étiquette d'« orthographe grammaticale »⁷⁴.

Cette manière d'écrire les sons ou les mots évoquée par Catach pose des problèmes chez les natifs et les étrangers. Les caractéristiques actuelles de l'orthographe française amènent les auteurs à conclure qu'elle est complexe. Ainsi, la question de la réforme est au centre de leurs analyses. Mais dès que l'on prétend toucher à cette orthographe, une agitation éclate en France. En faveur du système graphique actuel, les français s'interrogent : « Toute écriture est arbitraire, pourquoi troquer un arbitraire contre un autre ? »⁷⁵.

Nous nous attacherons, dans cette partie, à présenter quelques points de l'orthographe française qui prouvent sa complexité.

1.2.6.1 Les phonogrammes : les accents et signes auxiliaires

Les phonogrammes sont des graphèmes chargés de transcrire les phonèmes. Le système graphique standard du français comporte 33 archigraphèmes. Le nombre de graphèmes dépend du découpage que l'on effectue dans la chaîne écrite et des rapports que l'on établit entre l'écrit et l'oral.

En correspondance avec le phonème [ɑ̃], *AN* n'est pas plus fréquent que *EN* ; ils se trouvent tous deux à peu près à égalité. Plusieurs façons sont mises en cause :

L'archigraphème *AN* apparaît dans l'ensemble des participes présents des conjugaisons françaises. *EN* est ambigu, puisqu'il équivaut à plusieurs prononciations différentes [ɑ̃], [ɛ̃], [ɛ̃ɪ] et phonème zéro (ils chantent). Cette opposition de ces deux archigraphèmes pose des problèmes chez les étudiants étrangers, d'où les graphies : *nous pouvons comprandre, les activités les plus frequantes...*

Les graphèmes ont subi des transformations au fil des années. Nous signalons certains de ces changements associés à l'emploi des accents et signes auxiliaires.

Le français a d'abord essayé de noter les différentes consonnes et voyelles nouvelles (ou différentes du latin) au moyen de lettres diacritiques. Ces lettres « adscrites » ont été ensuite

⁷³ N. CATACH (2005), *L'orthographe française*, Armand Colin, 3^e éd., Paris, p. 16.

⁷⁴ J.-P. CAPUT (1991), *Guide d'expression écrite*, Hachette, Paris, p. 31.

⁷⁵ N. CATACH (1991), *L'orthographe en débat*, Editions Nathan, Paris, p. 26.

remplacées en partie par des accents et des signes auxiliaires. Les deux systèmes sont utilisés conjointement dans l'orthographe actuelle.

Selon sa position par rapport au mot, et par rapport à l'accent tonique, le *c* latin, prononcé [k], avait évolué soit en [k], soit en [s], soit en [ʃ]. On a noté le second des certains cas par une cédille, ce qui permettait de garder le *c* étymologique, et le troisième par *ch*.

C'est au XVI^e siècle qu'à l'imitation du latin et du grec les premiers signes auxiliaires du français apparaissent pour les voyelles : accent aigu en 1530, suivi de quelques accents circonflexes, de l'apostrophe, du trait d'union, du tréma, etc. Ce n'est qu'à la fin du XVIII^e siècle que ces signes commencent à être vraiment utilisés comme ils le sont aujourd'hui (en particulier l'accent grave). Il faut bien comprendre qu'accents et lettres diacritiques ont joué à cette époque le même rôle :

- *S* muet après *e* final a été remplacé, selon les cas, par l'accent aigu (*eschole/école*), grave (*deuxiesme/deuxième*) ou circonflexe (*estre/être*) ;

- *Z* muet après *e* final, a été remplacé par *s* et un accent aigu (*amitez/amitiés*, mais nous écrivons encore *vous aimez*, *vous chantez*, *nez* etc.) ;

- Les consonnes doubles, lorsqu'elles ont disparu ont été remplacées par un accent grave sur l'*e* précédent dont elles notaient l'ouverture (*fidelle/fidèle*, *secrette/secrète*, etc).

Les accents aigu et grave permettent de distinguer, seulement, dans les cas où il peut y avoir hésitation, les trois phonèmes distincts [e], [ɛ], [ə]. L'accent circonflexe permet certaines oppositions de timbre, d'ouverture et de longueur (sur *a*, *e* et *o*), qui sont de moins en moins pertinentes, sauf dans certaines paires minimales bien délimitées. Comme le faisait remarquer Robert, « les accents annoncent le changement de prononciation d'une voyelle ou un changement de sens »⁷⁶. Les échanges phoniques et morphologiques entre les trois *e* sont constants, et de plus instables, selon des facteurs extralinguistiques. On n'utilise les accents qu'en cas d'ambiguïté portant sur la valeur de la voyelle. Devant une consonne finale qui peut jouer elle-même plusieurs rôles, l'accent est jugé inutile :

- Devant *t* (*cadet*, *e* ouvert) ;

- Devant *z* (*chez*, *e* fermé) ;

- Devant consonne muette – *d* (*pied*), *f* (*clef*), *h* (*ch*), *r* (*aimer*), etc. ;

- Devant consonne prononcée (*ciel*, mais Noël, voir aussi l'accent grave devant *s*).

⁷⁶ J.-M. ROBERT (2002), *Difficultés du français : Des clés pratiques pour éviter et expliquer les pièges du français*, Hachette, Paris, p. 60.

A l'intérieur du mot on ne peut avoir d'accent aigu ou grave en français qu'en syllabe graphique ouverte. Ex : syllabe terminée par une voyelle, seule ou précédée d'une ou plusieurs consonnes : médecin, pèlerin, rééduquer ; devant consonne + liquide : lévrier, lèvres ; devant graphème complexe : régner, règne ;

En revanche, en syllabe graphique fermée, ces accents sont impossibles. Ex : syllabe terminée par une consonne prononcée – bec, reste ; syllabe terminée par une consonne muette – nettoyage, étincelle.

Cas particuliers : l'accentuation du français est parfois soit en défaut (absence d'accent) soit retardataire (ouverture récente de *e* fermé). Il arrive aussi, que la prononciation hésite entre *e* sourd et *e* fermé, *e* fermé et *e* ouvert. L'*e* moyen est noté en français par l'accent aigu.

L'accent grave présente un double emploi : il marque *e* ouvert, et il est utilisé comme signe logogrammique sur quelques mots. Il apporte peu d'information si on le compare à l'accent aigu.

Emploi phonogrammique – l'usage de l'accent grave n'est, en fait, pas aussi informatif que celui de l'accent aigu. On ne peut avoir en principe un *e* ouvert que dans les cas suivants :

- En syllabe phonique fermée (il n'est alors pas accentué) perdre, herbe...
- Devant *t* final, ex. cadet ;
- En syllabe graphique fermée, ex. netteté ;
- Devant consonne + *e*, ex. achète, jette (deux procédés graphiques concurrentiels).

Emploi logogrammique – l'accent grave, contrairement à l'accent aigu, est utilisé comme signe distinctif dans quelques cas, ex : à (prép.)/a (verbe), où (adv.)/ou (conj.).

L'accent circonflexe peut remplir en français diverses fonctions : phonogrammique (notation de voyelle longue), morphogrammique (séries grammaticales, analogie), logogrammique (oppositions d'homophones). Il est souvent par ailleurs simplement le souvenir d'une lettre étymologique disparue, ou d'un ancien hiatus (signe hors-système).

Emploi phonogrammique – c'est au XVIII^e siècle seulement que l'on prend l'habitude de donner au circonflexe les fonctions suivantes, d'ailleurs non systématiques.

- Signe de voyelle longue et ouverte : ê (alors que la voyelle brève et ouverte est notée soit par l'accent grave, soit par les deux consonnes qui suivent) - fève/rêve, théorème/suprême, belle/frêle, etc. ;

- Signe de voyelle longue et fermée : ô (ici on n'avait pas d'autre opposition graphique possible, en l'absence d'accent, que la consonne double)- comme/côme, bonne/cône ;

- Signe de voyelle longue et ou postérieure : â (pâte/patte, hâle/halle, mâle/malle, etc).

Emploi étymologique ou historique – lorsque le circonflexe s’est introduit dans les textes français, il a noté la contraction et, accessoirement, la distinction ou la longueur qui en résultaient.

- Voyelles (ancien hiatus) : actate/aage, âge ; bataculare/bailler, bâiller ; traîne/traîne ; meür/mûr, etc.

- Consonnes (surtout *s*) – asinum/asne, âne ; anima/aneme, âme ; Rhodne/Rhône, etc.

Comme on le sait, ces *s* étymologiques avaient également d’autres fonctions :

- Ils marquaient, pour *e*, qu’il ne s’agissait pas d’un *e* sourd (mais il pouvait être fermé, ouvert ou long ; pour *o*, qu’il était fermé et long, etc.) ;

- Ils avaient une valeur distinctive ;

- Ils avaient une valeur analogique, dérivative, etc.

L’accent circonflexe a hérité de ces différentes fonctions du *s*. Ex : être, forêt, hôtel.

Emploi logogrammique – c’est, comme il se doit, dans les monosyllabes et les mots courts (souvent homophones ou quasi-homophones ne se différenciant à l’oral que par le timbre de la voyelle) qu’on a pris soin de maintenir l’accent étymologique, historique ou phonétique marquant la contraction.

On a tendance, par exemple, à opposer à l’oral les mots suivants :

- â – acre/âcre, bailler/bâiller, chasse/châsse, tache/tâche ;

- ô – cote/côte, notre/nôtre, rot/rôt, etc. ;

- autres cas – (vous) faites/ (le) faîte, jeune/jeûne.

Emploi morphogrammique – enfin, par souci d’analogie, certains circonflexes, d’origine diverse, se sont étendus aux séries dont ils dépendent :

- séries nominales (familles de mots, accent « familial ») ;

- séries verbales (marques du subjonctif en particulier).

Remarques : L’accent circonflexe ne s’emploie en principe jamais devant *s* (sauf cas spéciaux : châsse et des dérivés, et les verbes, que je crûsse, etc.). Il ne s’emploie jamais devant deux consonnes (sauf les groupes cons. + liquide, huître, théâtre, etc.). Il ne s’emploie jamais sur voyelles nasales (sauf imparfait du subjonctif et passé simple de certains verbes, qu’il vînt, nous vînmes, etc.). Il se place toujours sur le deuxième élément du groupe vocalique (sauf bâiller et ses composés, ou l’on a â + *ill*). Le tréma, lorsqu’il est nécessaire, élimine l’accent circonflexe. Ex : nous haïmes, vous haïtes.

Van Den Avenne⁷⁷ constate que l'accent circonflexe est une des difficultés de la langue française parce qu'il est une trace historique d'un ancien état de langue.

On constate que l'emploi des accents n'est pas une tâche aisée. Il invite le rédacteur à maîtriser un ensemble de règles et d'exceptions, considérées par Dournon⁷⁸ et Robert⁷⁹ comme « pièges du français ». Notons que les accents ne font pas l'objet de contenu d'enseignement. Dans ce sens, Gey affirme que « l'accentuation et la ponctuation occupent une position marginale dans l'enseignement de l'orthographe et font l'objet d'exercices et de cours trop rares dans les manuels scolaires pour deux raisons spécifiques et complémentaires : elles présentent toutes deux un système relativement complexe, si bien qu'on ne sait pas très bien comment s'y prendre pédagogiquement ; on a l'impression qu'elles comptent moins, ce qui se traduit en général par une notation plus clémente ou moins rigoureuse »⁸⁰.

Nous avons insisté sur l'emploi des accents, puisque les étudiants étrangers éprouvent des difficultés dans ce domaine. Certaines erreurs présentées dans *1.2.6 Les erreurs d'orthographe* prouvent ces difficultés.

Poisson-Quinton, Mimran et Coadic remarquent que « le français est une langue accentuée. Sans ces marques orthographiques, un texte est illisible »⁸¹. Cette position a été reprise par Delatour et al⁸² et Spicher⁸³.

1.2.6.2 Morphèmes et morphogrammes

Chaque mot français contient une partie fixe (que nous appellerons base ou radical) elle-même formée d'une racine plus ou moins développée, ex : faire, facteur, fiction, racine commune – f ; agir, acteur, action, racine commune – a ; et de deux sortes de parties mobiles supplémentaires :

- Les suffixes, préfixes, qui forment avec le radical de nouveaux « mots » pouvant à leur tour servir de bases à nouveaux dérivés ex : re/faire, fact/eur, fact/orisation ;

⁷⁷ C. VAN DEN AVENNE (2009), *op. cit.*, p. 12.

⁷⁸ J.-Y. DOURNON (1998), *L'orthographe en 10 leçons et tout pour déjouer les pièges du français*, Minerva, Suisse, 220 p.

⁷⁹ J.-M. ROBERT, *op. cit.*, 96 p.

⁸⁰ M. GEY (1987), *Didactique de l'orthographe française*, Editions Nathan, Paris, p. 101.

⁸¹ S. POISSON-QUINTON, R. MIMRAN et M. COADIC (2002), *Grammaire expliquée du français*, CLE International, Paris, p. 12.

⁸² Y. DELATOUR et al (2004), *Nouvelle grammaire du français*, Hachette, Paris, p. 360.

⁸³ A. SPICHER, *op. cit.*, p. 11.

- Les désinences, flexions verbales, etc., qui marquent éventuellement, à l'oral et à l'écrit, les rapports des parties du discours (dépendance, cohésion de genre, de nombre, etc.) ;

- Noms introduits en lexique – garçon, fille, maison (marques supplémentaires possibles en – *s* final) ;

- Adjectifs introduits en lexique – faire, agir (marques supplémentaires possibles en syntaxe – *e, s*) ;

- Verbes introduits en lexique – faire, agir (marques possibles en syntaxe – formes conjuguées fléchies).

On voit que l'introduction d'une forme en lexique comporte un certain nombre de conventions : noms au singulier, adjectif au masculin singulier, verbes à l'infinitif. La caractéristique du français est d'avoir renforcé les parties construites ou fléchies du mot, ou morphèmes (suffixes, préfixes, désinences, flexions verbales), ainsi que les mots-outils et les radicaux, par des morphogrammes, suppléments graphiques des morphèmes (il s'agit là d'une véritable « grammaire écrite », doublant la grammaire orale).

1.2.6.2.1 Genre oral et genre écrit

Il faut nous habituer à bien distinguer ce qui s'entend à l'oral (les morphèmes du genre) et ce qui s'écrit (les morphogrammes du genre). Une étude récente a permis d'enterrer définitivement le préjugé selon lequel (en dehors de l'emploi de l'article) le genre serait une alternance morphologique générale du nom et de l'adjectif en français, à l'écrit comme à l'oral.

Par rapport aux adjectifs variables seulement à l'écrit, les principales difficultés viendront des variations de genre sans aucun correspondant oral :

- Cas de *l, r* – adjectifs en – *al, -ale, -el, -elle, -eur, eure*, etc. (on sait que *l* et *r* sont souvent prononcés à la finale au masculin sans adjonction du *e* diacritique), ex : amical, amicale, cruel, cruelle, supérieur, supérieure, etc.

- Autres cas [k], [t], [j], [s], ex : public, publique, net, nette, vermeil, vermeille, métis, métisse.

- Finales vocaliques – enfin et surtout, le cas des adjectifs invariables en genre oral se terminent par une voyelle, et l'expérience montre que c'est ici que s'accumulent surtout les fautes. Il s'agit des adjectifs terminés par *é*, type adoré (*ée*), *i* (joli, jolie), *u* (aigu, aiguë), *ou* (flou, floue), *ai* (gai, gaie), *eu* (bleu, bleue), etc. « Ici, l'aide de l'enseignant sera indispensable durant un certain temps »⁸⁴.

En effet, dans les adjectifs du type amical, amicale, cher, chère, une connaissance minimale suffit pour savoir, au moins pour le féminin, que la consonne prononcée sera suivie de *e*. Ici, au contraire, la marque de genre est entièrement et uniquement graphique. De plus, il faudrait accompagner cette introduction progressive de précautions : contextes adéquats et non ambigus, présence d'autres éléments variables à l'oral, choix d'exemples portant sur des noms animés (époux/épouse, fermier/fermière, lion/lionne, etc.).

Nous constatons souvent dans les productions des étudiants les erreurs liées aux genres de noms et adjectifs non marqués à l'oral ; ex : résultat finale. Bien que le corpus analysé présente peu d'erreurs dans ce domaine, dans les pratiques de classe, nous vérifions de difficultés de distinction entre oral/orale, culturel/culturelle, etc.

1.2.6.2.2 Nombre oral et nombre écrit

Si certains des adjectifs reçoivent encore, à l'oral, une marque de genre, les marques de nombre portant sur le nom et l'adjectif sont aujourd'hui en français presque exclusivement écrites. Alors qu'on peut avoir de zéro à *x* marques de nombre à l'oral pour un segment de *x* mots, l'information n'est pratiquement jamais nulle à l'écrit (de 1 à *x*). La distribution de marques orales est plus aléatoire que celle de l'écrit. Dans certains cas, le nombre de marques est identique, mais leur distribution n'est pas la même.

Ex : [nu liz[̃] le ʒurno] → 4 marques à l'oral.

Nous lison^s les journaux → 4 marques à l'écrit.

L'oral connaît de nombreux cas d'ambiguïté (ex : [lœR fis kur] – 0 marque) mais il connaît également des cas de redondance (ex : [nu liz[̃] le ʒurno] – 4 marques), dans l'exemple, les deux marques verbales et les deux marques nominales sont également redondantes.

⁸⁴ N. CATACH (2005), *op. cit.*, p. 210.

On peut aisément appliquer au système des marques du nombre les quatre caractéristiques générales.

- Lien avec l'oral : c'est évidemment toujours de l'oral vers l'écrit qu'il faudrait procéder, en observant attentivement tous les cas où les marques de pluriel réapparaissent à l'oral.

- Information morphosyntaxique supplémentaire : cette information ne devient utile qu'en cas de défaillance du système. Ainsi, dans *leurs fils courent*, l'information orale est nulle, alors que l'écrit présente deux marques supplémentaires.

- Information syntagmatique : la multiplication des marques sur la chaîne écrite permet d'assurer la cohésion de l'ensemble de l'énoncé, la solidarité des éléments.

- Information paradigmatic : étroitement liée aux précédentes, cette information est particulièrement utile quand il s'agit d'opposer les marques du nom (et de tout ce qui se rattache au nom) aux marques verbales (et de tout ce qui se rattache au verbe). Il s'agit donc d'un lien actualisé visuellement entre les divers éléments de la langue qui sont de même nature, de même fonction, de même sens, exemple : marques nominales – envol/envols, envoi/envois, profil/profils ; marques verbales – envole/envolent, envoie/ envoient, profile/profilent.

Il faut bien se souvenir que l'apprenant raisonnera pendant longtemps davantage par rapprochements immédiats (sur l'axe syntagmatique) que par comparaisons différées (sur l'axe paradigmatic). De plus, seuls les rapprochements terme à terme lui seront longtemps accessibles. « Aucune étude des mots isolés ne permettra de saisir, mieux que la pratique, ce qu'est un groupe nominal ou un groupe verbal, dans ses diverses distributions »⁸⁵.

Nous avons remarqué dans les écrits des étudiants les erreurs telles que : *les formation*, *les trois défenseur*, *leurs arrivée...*

1.2.6.2.3 Les logogrammes : les lettres étymologiques

Les logogrammes sont des « graphies globales de lexèmes ». Leur fonction est de donner une image visuelle spécifique à certains mots homophones, afin d'aider à la reconnaissance rapide de leur sens : ce sont des homophones-hétérographes. Ils utilisent, dans un but de différenciation, les lettres étymologiques ou historiques, les variantes graphiques

⁸⁵ *Ibid.*, p. 225.

des phonogrammes, les lettres morphologiques. Catach remarque que « il serait impossible et inutile de distinguer par la graphie les milliers de mots polysémiques du français, et tous les homophones-homographes. La fonction logogrammique est donc une fonction annexe, mais cependant importante, surtout pour les mots grammaticaux et certaines séries lexicales de haute fréquence»⁸⁶. Bien entendu, le rôle de logogrammes ne s'étend pas sur tous les homophones, puisqu'il y a des homophones-homographes en français. Remarquons que le rôle de différenciation accordé aux logogrammes est indispensable. « Les erreurs concernant les logogrammes de discours peuvent être considérées comme plus inquiétantes parce qu'elles remettent en cause le découpage graphique des mots et bien souvent la structure de la phrase »⁸⁷.

Les lettres étymologiques et historiques sont essentiellement de trois sortes : latines, grecques, emprunts aux langues étrangères.

Les homonymes de discours (type l'asymétrie/la symétrie, détresse/des tusses, les tics/l'éthique, etc.) sont redoutables. Excepté sur le plan des mots-outils (mots essentiels pour la langue du point de vue de la fréquence et de la détermination des fonctions), c'est dans la limite du mot graphique (indissociable aujourd'hui de son image visuelle) que sera reconnue comme utile une certaine hétérographie.

Les quatre critères de tri des logogrammes : il n'est pas niable que plusieurs critères devront entrer en ligne de compte, sur le plan de la langue et de l'orthographe, dans la détermination du rôle linguistique du logogramme :

- L'étymologie et l'histoire du mot, avec répercussion possible dans la graphie (ex : air, aire, ère, hère, haire, erre) : on ne peut écarter entièrement ces facteurs ;

- La nature et la catégorie grammaticale du mot (le ou la voile) : toute différence de ce type sera prise en compte, ce qui restreint considérablement le nombre des logogrammes que l'on pourra considérer comme « fonctionnels » ;

- La polysémie et l'homonymie : nous écartons par exemple comme non-fonctionnelle toute distinction arbitraire de mots de même origine, comme dessin/dessein, repère/repaire, etc. C'est là à notre avis une tendance dangereuse, même s'il faudra sans doute conserver les distinctions déjà introduites et fixées dans l'usage ;

⁸⁶ *Ibid.*, p. 262.

⁸⁷ M. GEY, *op. cit.*, p. 96.

- Le champ paradigmatique et sémantique du mot : il est difficile de ne pas tenir compte du rapprochement sémique entre : *sain, saine ; santé, sanitaire ; sein, simus ; saint, sainteté, sanctifié ; ceint, ceinture, cintre ; cinq, cinquième, cinquante ; seing, signer, signature, etc.*

1.2.6.2.3.1 Les lettres étymologiques et historiques

On ne peut par conséquent séparer l'examen des lettres étymologiques et historiques de leur rôle distinctif ou analogique : certaines sont incontestablement « récupérées » par le système, et nous pensons que dans beaucoup de cas on s'est servi de l'étymologie pour tout autre chose qu'elle-même, comme le prouve la présence de beaucoup de lettres qui n'ont rien à voir avec l'étymologie, ou la contredisent délibérément. « La reconnaissance de ces faits historiques n'empêche nullement la possibilité d'une réforme : le h, le y, le x final, le z comme dans les consonnes doubles ont eu un rôle diacritique qui ne se justifie plus aujourd'hui ou dans une moindre mesure. Il faut peser pour une société donnée, le poids relatif de l'économie fonctionnelle et de la redondance. Enfin, beaucoup de ces lettres ne servent strictement à rien sur le plan du système »⁸⁸. Ces mots de Catach montrent bien que certains chercheurs ont besoin de la réforme de l'orthographe française, d'un côté. D'autre côté, d'après Catach, « la connaissance approfondie de notre écriture devrait faire partie de la formation des maîtres de tous niveaux. Ce fonctionnement devrait être enseigné dans les universités, faire l'objet d'une avancée pédagogique et scientifique à la mesure des besoins »⁸⁹.

1.2.6.2.3.2 Consonnes doubles

Les consonnes doubles sont vraiment un casse-tête pour les étrangers. On entend quelquefois des consonnes doubles à la limite ou à l'intérieur de deux mots ou de deux morphèmes (préfixe-radical). De plus, elles peuvent dans certains cas correspondre à des graphèmes ou à des groupes de graphèmes. En dehors de ces cas, elles se prononcent simples. Les consonnes doubles proprement graphiques sont pour l'essentiel le reliquat de systèmes dépassés : étymologie (ff, tt, rr, etc.), ancienne notation des voyelles nasales (homme,

⁸⁸ N. CATACH (2005), *op. cit.*, p. 266.

⁸⁹ N. CATACH (1991), *op. cit.*, p. 41.

femme), ancienne notation de voyelles ouvertes (après *e* et *o* essentiellement), ancienne notation des voyelles brèves (s'opposent aux voyelles surmontées d'un accent circonflexe). Ces oppositions ont dans leur ensemble disparu, sauf dans quelques paires minimales où les consonnes doubles conservent une valeur phonémique ou logogrammique. A la finale, la consonne double est le plus souvent un indice de féminin et marque parfois une valeur diminutive.

a) Les lettres doubles en tant que graphèmes ou groupes de graphèmes

Sur le plan graphique, les consonnes doubles peuvent correspondre soit à des graphèmes, soit à des groupes de graphèmes.

- Graphèmes *s/ss* (ousc) et *ll* (*ill*) : les graphèmes *ss* (ou *sc*), contrairement aux autres graphèmes, apparaît à l'écrit à cheval sur deux syllabes graphiques – *as/sis*, *as/cen/scur*, ce qui est gênant, comme aussi l'absence de toute indication sur la prononciation éventuelle du *e* précédent : *dessous* [ə], *dessin* [e], *presse* [ɛ], etc ; la graphie *ll* est graphème dans *fille*, mais consonne double dans *ville*, *tranquille*, *moelle*.

- Groupes de graphèmes : au contraire, on a affaire à deux graphèmes distincts dans les cas suivants : *cc* (+ *e, i, y*) – *accès*, *accident* ; *gg* (+ *e, i, y*) – *suggestion*.

b) Caractéristiques actuelles des consonnes doubles

Les « valeurs de position » permettent dans une certaine mesure de circonscrire l'emploi des consonnes doubles. « Tout d'abord, elles ne sont pas nombreuses : moins de 2% d'apparition dans les textes courants sur l'ensemble des graphèmes, moins de 4% en lexique. En revanche, leur pourcentage par rapport aux lettres muettes, internes ou finales, est assez fort : près de 10% dans les textes, plus de 27% en lexique (sondage effectué sur les 3724 mots de l'Echelle Dubois-Buyse)»⁹⁰.

Position : on ne trouve en principe de consonnes doubles en français qu'à l'intervocalique (entre voyelles graphiques) cependant :

- On peut les trouver devant *l* et *r* – *applaudir*, *battre* ;

⁹⁰ Cité par N. CATACH (2005), *op. cit.*, p. 274.

- Dans certains mots étrangers, à la finale, djinn, football ;
- Après *n* dans vinsse, tinsse.

On ne trouve jamais de consonne double après voyelle accentuée (accent circonflexe) sauf dans châsse (graphie logogrammique) et dans je crûsse. Elles sont très rares après les diagrammes vocaliques (jamais après *ai*, *ei*, *eau*, pratiquement jamais après *au*, *eu*, *oi*, *ou* sauf *chauffer* et dérivés *beurre* et dérivés, etc.). Elles sont exceptionnelles après *i* et *u* mais *tunnel*, *butte*, *huppe*, etc.), un peu plus fréquentes après *a*, et très fréquentes après *e* et *o*.

c) Valeurs étymologiques et historiques des consonnes doubles

Valeurs étymologiques – l'importance du critère étymologique est indéniable en ce qui concerne les consonnes doubles. En dehors de *rr*, prononcé double (qui s'opposait en ancien français à *r* comme en espagnol), et des graphèmes complexes toutes les consonnes doubles du latin étaient au Moyen Age prononcées simples, comme tous les groupes de consonnes, et la plupart avaient été supprimées : anc. fr. *abe* (abblé), *ele* (elle, aile), *nule* (nulle), etc. Elles ont été rétablies dans la graphie à partir du XIV^e siècle, et surtout au XVI^e, sous des influences diverses : retour à l'étymologie, calque des dérivés sur les radicaux latins, influence de l'italien, qui les avait parfois conservées à l'écrit comme à l'oral, etc. Ce mouvement a pris une nouvelle ampleur à la faveur des relatinisations successives du vocabulaire français.

Valeurs historiques – mais pour bien comprendre, dans toute sa complexité, l'usage des consonnes doubles en français, il est nécessaire de savoir qu'elles ont répondu à diverses fonctions proprement graphiques, pertinentes par rapport aux systèmes de transcription de l'époque, mais aujourd'hui dépassées. Les fonctions sont essentiellement au nombre de trois :

- Notation des anciennes voyelles nasales – excepté après *i* et *u*, où la nasalisation avait disparu très tôt, les consonnes *m* et *n* ont servi à noter l'ancienne prononciation des voyelles nasales [ã], [ẽ], [ɔ̃] devant *m* et *n* *an* –née, *prudem-ment*, *chien-ne*, *bon-ne*. Ces consonnes doubles, *notons-le*, contredisent les plus souvent l'étymologie. De plus, une autre contradiction, interne aux familles de mots, oppose en synchronie les dérivés savants (à consonne simple) et les dérivés populaires (à consonne double). Comparez : *consomme*/*consume*, *subordonne*/*subordination*, *femme*/*féminin*, *bonhomme*/*bonhomie*,

nomme/nominal, charbonnier/carbone, etc. Nous remarquons que ces oppositions sont vraiment floues. Catach considère ces oppositions comme « une infraction au principe morphologique, l'une des plus flagrantes de l'orthographe française »⁹¹.

- Notation des voyelles ouvertes – les consonnes doubles *n* et *m* suivies de *e* à la finale ont noté également, depuis le XVI^e siècle, principalement, la valeur ouverte de ces voyelles. C'est cas surtout pour les finales en *-ien*, *-ienne*, *on*, *-onne*, et aussi des finales féminines et des diminutifs en *-elle*, *-ette*, *-otte*, etc.

- Notation des voyelles brèves – il n'est pas douteux que la consonne double ait servi, dans certains cas, à noter une opposition voyelle brève/voyelle longue en français, et cela pour toutes les voyelles, y compris *a*, *i* et *u*. On constate que c'est là un procédé d'écriture en usage dans beaucoup de langues européennes (anglais, allemand, etc.).

d) Valeur logogrammique des consonnes doubles

On trouve des oppositions phonémiques du type voyelles marquées par consonne double, oppositions assez bien conservées à l'oral chez certains locuteurs, dans *pâle/palle*, *hâle/halle*, *âne/Anne*, *maître/mettre*, *l'être/lettre*, *côte/cotte*, etc.

On constate aussi le maintien, dans certains cas, de l'opposition consonne simple/consonne double (cette dernière d'origine étymologique simplement logogrammique : *balade/ballade*, *buter/butter*, *cane/canne*, (il) *cèle/celle*, *cire/cirre*, *date/datte*, *déferer/déferer*, *détoner/détonner*, *ère/erre*, *gale/galle*, *vile/ville*, *luter/lutter*, *sale/salle*, etc.

Nous signalons que dans les productions écrites des étudiants étrangers, on trouve les phénomènes d'addition et de suppression de lettres.

- Ils n'ont pas pu atraper le voleur.
- La femme acompagne...
- Une dame qui arive avec une boîte...
- Il demande un télégramme.
- Je suis tout à fait d'acord.
- Attention Monsieur le conducteur...
- Le volleur se rencontre avec...

⁹¹ *Ibid.*, p. 275.

Ces erreurs montrent bien les difficultés éprouvées par les étudiants au niveau de la production écrite en langue cible. C'est dans ce sens que la réforme de ce système est toujours au centre des discussions entre certains experts en matière d'écriture, bien que les opinions des francophones soient divergentes. Beaucoup considèrent l'orthographe comme une valeur historique et culturelle essentielle, à laquelle ils refusent de renoncer. Anis, Chiss et Puech s'opposent à cette opinion en affirmant : « le lien entre le conservatisme de notre orthographe et la place de l'écrit dans la société ne nous conduira pas à condamner par principe toute réforme orthographique »⁹². Certains estiment qu'il est possible de retoucher l'orthographe pour en supprimer quelques bizarreries et absurdités, simplifiant quelques points tels que : accents, consonnes doubles... Cette contradiction liée au système graphique du français est considérée par Catach comme « une crise de l'orthographe »⁹³. Arrivé partage cette opinion de la façon suivante : « la question de l'orthographe, en France, c'est un volcan sujet à des éruptions périodiques, généralement violentes, séparées par des périodes plus ou moins longues de calme à peu près absolu »⁹⁴.

Les caractéristiques graphiques de l'orthographe française sont vraiment complexes : emploi exagéré d'accents, de lettres doubles... Ce qui est reconnu par les francophones : « Trop nombreux sont ceux qui sont fascinés par le français, apprennent les premières phrases avec une joie immense, puis se détournent de notre langue si tôt qu'ils sont confrontés à son horrible orthographe »⁹⁵ – constate MULLER.

Les français connaissent et reconnaissent quelques anomalies dans le système graphique du français. D'après Robert, « la réforme de l'orthographe de 1990 a autorisé l'absence d'accents circonflexes qui ne changent ni le sens ni la prononciation. On peut actuellement lire ou écrire : diner ou dîner, couter ou coûter, maitre ou maître, etc. »⁹⁶. Mais si l'on écrit ces mots sans accents, la graphie est considérée comme fautive, dans la mesure où les responsables des principaux dictionnaires ont renoncé à enregistrer les nouvelles graphies proposées dans cette réforme, « réaction ressentie comme négative »⁹⁷. Soulignons que dans *La nouvelle orthographe en pratique*⁹⁸, on trouve deux raisons pour lesquelles l'accent

⁹² J. ANIS, J.-L. CHISS et C. PUECH (1988), *L'écriture, théories et descriptions*, De Boeck-Wesmael, Bruxelles, p. 145.

⁹³ N. CATACH (1991), *op. cit.*, p. 17-31.

⁹⁴ M. ARRIVE (1993), *Réformer l'orthographe ?*, Presses Universitaires de France, Paris, p. 111.

⁹⁵ R. MULLER (2008), *La nouvelle orthographe* : <<http://www.nouvelleorthographe.info>>

⁹⁶ J.-M. ROBERT, *op. cit.*, p. 60.

⁹⁷ N. CATACH (1991), *op. cit.*, p. 157.

⁹⁸ D. DUPRIEZ (2009), *La nouvelle orthographe en pratique*, De Boeck et Larcier, Bruxelles, p. 120-121.

circonflexe peut être supprimé sur le *i* et le *u*, sauf dans quelques cas où il permet de distinguer des homonymes, sur les noms propres et dans la conjugaison :

1. il est considéré comme l'une des principales causes des fautes d'orthographe dans les travaux des élèves et les textes des usagers ;

2. l'accent circonflexe sur les deux lettres *i* et *u* n'a pour ainsi dire pas de valeur phonique : on prononce de la même façon la séquence « ou » [u] dans les deux mots *croûte* et *route*. La présence de l'accent circonflexe sur *u* de l'un et son absence sur celui de l'autre est une source de complication inutile.

Les innovations font partie de l'histoire de l'humanité et pourquoi pas sur le plan orthographique. Mais il faut au préalable penser aux avantages et aux inconvénients d'une réforme de l'orthographe ainsi qu'à la contrainte sociologique signalée par Arrivé selon laquelle: «il convient de n'avancer qu'à pas comptés, en préservant les attachements – irrationnels, si l'on veut, mais d'autant plus forts – que détermine la lettre prise à la lettre: dans sa matérialité. Car derrière les insultes et les menaces des guillotineurs se dissimule l'enracinement inconscient de la lettre comme objet d'amour»⁹⁹. Ce que nous devons retenir, c'est que l'orthographe est une création de l'homme, on peut la modifier en fonction de la réalité contemporaine, un des principes directeurs des simplifications orthographiques. Pour cette raison Masson cité par Dupriez affirme que « l'orthographe n'a rien de comparable avec les données physiques de la nature que sont la matière, la terre ou la pierre. L'homme peut d'autant mieux modifier et adapter l'orthographe, car c'est lui-même qui l'a inventée »¹⁰⁰.

Nous venons de le voir plus haut que l'écriture n'est pas une tâche simple puisque cette activité met en jeu de multiples phénomènes tels que: processus cognitifs (mémoire, perception, pensée, imagination, sensation), composantes linguistiques (morphologie, syntaxe, lexicque...) étapes (planification, la mise en texte et la révision), etc.

Le chapitre suivant se consacre à l'analyse de productions et de réponses des étudiants.

⁹⁹ M. ARRIVE, *op.cit.*, p. 134.

¹⁰⁰ Cité par D. DUPRIEZ, *op. cit.*, p. 19.

CHAPITRE II

PRODUCTIONS ÉCRITES DES ÉTUDIANTS ET ENQUÊTE

2.1 PRODUCTIONS ÉCRITES DES APPRENANTS

Nous avons choisi la 1^{ère} année pour notre étude, puisque c'est le niveau où l'on trouve les étudiants d'origines différentes. Nous considérons que la formation dispensée au cours de cette année est la base des enseignements liés à la filière de Linguistique/Français de l'ISCED. Toute attention doit être portée sur la 1^{ère} année, étant donné que les connaissances acquises dans le niveau en référence seront approfondies en 2^{ème}, 3^{ème} et 4^{ème} années. Nous avons travaillé sur les copies d'épreuves et d'examens des étudiants de la 1^{ère} année de 2007 et celles de la 1^{ère} année de 2008 dans le dessein de relever et analyser leurs erreurs.

2.1.1 Productions des étudiants de l'année 2007

Dans les copies de l'année 2007, nous avons relevé les erreurs suivantes :

- L'auteur cet une association de femmes disponibles.
- Le professeur qui donne le cours à sont élève...
- Le population est grand.
- Valerie pars toujours en vacances.
- Nicolas prefere partir en juillet.
- Pere de famille...
- Nicolas adore fair du camping.
- Introduir le coton...
- Elle s'est plongé...
- La circonstance dans la quelle il se trouve...
- La fille saisi la corde.
- Cheveux un peu bizarres...
- Ils n'ont pas pu atraper le voleur.
- Il viens d'écrire à ses amis.

- Valérie prends le train.
- Cettes images racontez la histoire.
- Un garçon a vu un fille.
- La corde s'est rompé.
- Le bois a été très courte.
- Il a apparait un garçon.
- On peut observer une femme que porte un...
- Elle faire les...
- Un petit garçon que regarde...
- E puis marche ensemble avec le voleur.
- Il bousculer la femme pour recevoir...
- Le voleur il est fruir.
- La femme acompagne...
- Devant de lui...
- Le voleur se rencontre avec...
- Il mets...
- Courrir...
- Et les trois personne restent et l'autre très fatigué pour parle avec lui et l'autre...
- La tête pour panser à l'action...
- Il vient d'écrire à les amis.
- Parce que il écrit pour...
- Une letre amicale...
- Depuis noyer ou suffoquear est commance crier...
- A sont retour...
- Il vien...
- Après le jeune...
- Jeune qui savoir nager...
- Cette image parler...
- De un voleur...
- Une damme arrive...
- Elle porte une manteau.
- Un ceinture noir...
- Une pantalon noir...
- Coberte de chapeau...
- Un chemise noir...

- Après le voleur commence menager la damme...
- Et pouche le cartable...
- Le voleur et courir...
- Après tousa un monsieur qui regarde la action.
- Elle y a 31 ans.
- Nicolas a 42 ans d'âge.
- Valérie va dans sa famille.
- Soudainnement aparait un jeune homme.
- Une femme à la lettre dans la main.
- Après de cuire...
- L'oeuf est parti.
- Et l'autre pour dehors.
- Une dame arrive dans la boîte de lettres.
- L'agresseur qui veut prend le sac...
- Apparaissent les autres garçons vont aider la madame.
- Parce que elle va être correspondant du courrier de Montréal à Paris.
- Mme Vincent demande à M. Legrand pour retement trois chambres à l'hôtel.
- Il y a un homme que a suivi cet événement.
- Aider la famme...
- A sortir dans l'ambuscade...
- L'homme à plongé dans l'eau.
- Pour deposité à la boîte postal...
- Mais elle est aussi une sac à main.
- Il a vole de sac à main.
- Un homme qui sé veti un chemise...
- E puis il a fui...
- Pour annoncer leurs arrivée...
- Malheureusement la corde se découpée.
- Il y avait un hommen grand...
- Il s'agit d'une jeune fille que se noyait...
- Un segond alternative...
- La madame vai au poste office par mettre une lettre dans la boîte.
- Tire la serviette de la madame a force.
- L'agresseur réussi faire éluder.
- Je rencontre cette histoire.

- Nicolas il est marié.
- Introduisez un peu d'alcool dans la bouteille.
- Une madame arrive que porte...
- En suite un monsieur est arrivé...
- Le garçon prends...
- Pour retenir trois chambres à l'hôtel...
- Valerie et Nicolas ont visités le province du sud.
- Cet année...
- Dans un rivièrè...
- Celle-ci se decouper en deux morceaux.
- Le garant nageur a réussi de rattraper la fille.
- Le resultat finale...
- Une fèmmè...
- Peur de l'évenement...
- La dame laissa tombé la lettre.
- L'auteur de la vol d'un sac à main...
- Le trois defenseur...
- Il a voulu annoncer son arrivée.
- Valerie parts toujours en juin.
- Nicolas préfères partir en juillet.
- M. Vincent à M.Legrand demande que M. Vincent vais être correspondant du courrier de Montréal à Paris.
- Depuis on peut observer que madame a transporter aussi une sac.
- Quand le peuple regarde le femme et l'agresseur.
- Et derniere il y a un personne ramasser.
- Une dame qui arive avec une boîte.
- A cote d'une lettre...
- Après l'agresseur trap la dame pour...
- Les autres qui apparaient vont ainder la curier...
- Mes les autres ne pouvons pas...
- Quant il voyage...
- M. Vincent écrit à ces amis de Paris.
- Il écrit pour annoncer s'arrivée.
- Il télégraphierai le jour et l'heure de notre arrivée.
- C'est une boîte aux lettres qui une dame qui il ya une lettre...
- Au correio...

- Après la intervention...
- Inphelizment l'agresseur...
- La personne obnubile par quelque chose...
- Il y a un monsieur qui savait nageait.
- Après de déposer...
- Le bandits faits...
- Une l'agression pour...
- Elle crier pour...
- Couriram avec il.
- Pour metter sa lettre...
- Mais la lettre tombé...
- Il demande un télégramme.
- Valerie est du sexo féminin.
- Nicolas est du sexo masculin.
- Valerie a voyage au mois de juin.
- Cette jeune va a un fleuve pour depuis noyer ou suffoquear.
- Ils vien ensemble en bra ses pour sortir.
- Une madame que vais leve une lettre.
- Mas ne pas rencontré lui.
- Le voleur est haut.
- Valerie habit à Lille.
- Elle es danseuse.
- Nicolas on aime bien la plage.
- Une madame va boite une lettre.
- Ici le volé arrivée...
- Mme Vincent ne voi pas le voleur.
- Le volé il y a agressé cet madame pour tenir le sac.
- Dans c'est moment arrivée un volé qu'elle ne pa vi.
- Et le voleur il y a agresseur.
- Un monsieur fort...
- Il y a fuir est les hommes.
- La cart...
- A-t-il écrit pourquoi il a faire annonce de arrivée et la grande nouvelle.
- Valérie et Nicolas ils aiment les vacances.
- Il y a une dame que arrive.

- Elle fait sa voyage.
- Adore aussi sortir le soir.
- Une jeune femme ce trouve en état critique.
- Dans la plage...
- Aider a sortir de l'eau.
- Le voleur a fuir.
- Mais il est faut appele quelqu'un nageur expérimenté.
- Cheveux longs...
- Elle porte une robe blanc.
- Pour recevoir le son sac.
- Ils part avec leur famille.
- Après l'œuf a entré là dedans.
- Après un monsieur que a porté...
- Une chemise pret et blanche.
- Se aproxime...
- Après le voleur commence pour agredir la damme.
- Après corre.
- Mas le voleur est très rapid
- Il a pus fuir....
- Il a mit à côté...
- C'est impossible pour ce que bâton est très curt.
- Il va chercher une diane.
- Le garçon tend l'autre bout toujours impossible.
- Il y a du garçon qui ont inppones ont parti securis à la dame.
- Il ont suivi l'agresseur pour reujerer à la sac.
- Mais l'agresseur était très vite j'eux.
- Cette l'eau était dans la marmite.
- Ensuit il a parti l'œuf.
- Il y a une petite bouteille de alcool.

2.1.2 Productions des étudiants de l'année 2008

Dans les copies de l'année 2008, nous avons relevé les erreurs suivantes :

- A travers de la télévision publique...
- Beaucoup de gente...

- J'ai l'honneur de vous informer.
- Le chauffeur que conduit très mal.
- Quand vous conduit...
- Alors Natacha comme va votre mariage ?
- La famille est un noyau.
- Elle a de succès après de tout le monde.
- Nous ne touchons pas à l'académisme...
- Il s'agit d'émission télévisé intitulé...
- Cultiver les téléspectateurs...
- Les personnes que y participent...
- Toutes les personnes qui participent...
- C'est-à-dire tous les français...
- L'émission est devenu...
- L'émission est classé...
- Chiffre de la chaîne...
- Au début...
- Par d'enseigner...
- Une émission semblable...
- Bien sûr, j'aimerais y participer.
- Nous sommes désolé de vous annoncer que à partir...
- Celui qui ne rends pas les cassettes...
- La première dîner avec elle a été...
- On est passé le week-end...
- Contre le tabagisme...
- Je suis tout à fait d'accord.
- Une cigarette coûte dix kwanzas.
- Un paquet de cigarette coûtera 2000 kwanzas.
- C'est très cher.
- Ce sont des programmes très intéressants.
- Nous avons acheté notre maison.
- Voilà pourquoi...
- Certaines conditions devraient même rester...
- C'est-à-dire une égalité.
- Dans certaines responsabilités...
- Donner une position importante à la femme...

- Mais l'intelligence est dans l'été qui sera appelé...
- Certaines personnes prend la femme...
- La femme peut représenter une condition...
- La femme dans le travail est le moniteur de la machine.
- Une âge avancée...
- L'homme sans femme est comme une son rive.
- Il préfère le terme...
- Thèmes très intéressants...
- L'informations...
- Je vais te raconter notre rencontre.
- Nous sommes allés passé le week-end...
- Nous allons passé...
- Notre vacances...
- En autre l'éducation est une science...
- Bonne apprentissage...
- Je pourai prendre le livre.
- C'est la femelle qui prend soins.
- C'est elle qui apprend au petit à faire des...
- Suporter les soins médicaux...
- Trouver le bébé déjà grandit.
- L'affirmation...
- Ça personnes pour est très heureuse.
- Nous pouvons comprendre...
- D'une manière...
- J'aime très participer...
- Je t'adresse un invitation pour participer...
- Patrimoine nacional...
- Ils ne craint pas ...
- Il fais de la culture...
- Cette article parle...
- Cette derniere depend de nombre d'années...
- Son diplome dans differents catégories...
- C'est pourquoi en se refferent sur tous ces éléments...
- Pour raisons primordiales...
- Parce que en région parisienne...

- Les indices qui traduisent le succès...
- On est passé le week-end à Paris.
- À l'heure des nos parents...
- À cause de la colonisation...
- Un voyage avec des amis en Inde...
- La condition d'hébergement...
- Je suis hébergé à l'hôtel Azur...
- Notre mariage qui se réalisera le samedi.
- Pour plus de précision...
- Les activités les plus fréquentes...
- Nous avons bénéficié...
- Ce n'est que en France...
- Attention Monsieur le conducteur...
- Il y a beaucoup de causes...
- Pour autre côté la raison économique...
- La violence que la société condène.
- Il ne va pas s'enfouir d'autres.
- Ne conduisez pas quand vous avez bu l'alcool.
- En juillet, nous avons passé nos vacances.
- Nous nous sommes installés dans notre maison.
- Le phénomène s'explique à cause de la guerre qui a été...
- Lutte contre l'analphabétisme...
- Incentive aux autres activités comme...
- Un téléphone...
- Nous n'aurons pas de difficultés.
- Pendant que le monde évolue...
- Parce qu'à 18h30...
- Parmi les personnalités françaises...
- Il considère que les autres...
- Le mariage traditionnel...
- Sud de France...
- Celui qui connaît...
- On lui donne une place pour habiter...
- Les nos connaissances...
- Lors de l'anniversaire de Félix le 29 janvier...

- Nous avons passé week-end.
- La femme c'est centre de heurement sur la famille.
- Il y a personnes qui pensent...
- C'est seulement par fait le couque, mais non.
- Une femme peut être tout que nous homme sommes...
- La femme et tout le temps sacré divine.
- Être une mère est avoir la force de dix hommes.
- Pour une société en development c'est necessaire la force des femmes avec les convergences des hommes.
- Par une société disciplinairement fort a d'être direct egal parmi les hommes et femmes.
- Donc allons egaliser les direct dans le cicle des genres.
- Parce que le genre sommes même nous n'y a pas havoir descrimination.
- Les personnes que participent sont tout le monde.
- Il vont se communiquer...
- Tous les personnes que participent...
- Je porter cet avis tout en precisant clairement mon opinion.
- En construisant cet idée parmi ces mots nous avons...
- Developpés sont devenu...
- Je pense qui il est indispensable...
- Oui bien sur il peut j'avais des personnes que gagnent c'est por hasard qu'ils gagnent.
- Exploration de l'homme por l'homme...
- Il peut privé d'acheter les mangeons pour qu'il joue au loterie.
- Le restaurant que je choisirez...

2.1.3 Typologie d'erreurs de production

Les erreurs de production présentes dans cette partie ont été relevées à travers la grille fournie par GOMEZ et TOMÉ¹⁰¹. Dans cette grille, l'auteur présente les erreurs typiques des hispanophones lors de l'apprentissage du FLE. Nous nous appuyons sur cette grille après l'avoir adaptée en fonction de notre objet d'étude et de la langue d'origine des étudiants.

¹⁰¹ N. GOMEZ et M. TOMÉ (2004), *Fautes typiques des hispanophones lors de l'apprentissage du FLE*: <<http://www.cndp.fr/lettres/gamecrit>>

Tableau n° 1

GRAMMAIRE – MORPHOLOGIE DES VERBES
<p style="text-align: center;">Passé composé, utilisation de l’auxiliaire <i>être</i> à la place de l’auxiliaire <i>avoir</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • On est passé le week-end.
<p style="text-align: center;">Auxiliaire <i>être</i>, erreur d’accord entre le participe passé et le sujet</p> <ul style="list-style-type: none"> • Elle s’est plongé. • Deux garçons sont venu. • L’émission est devenu. • L’émission est classé... • Tous les pays développés sont devenu...
<p style="text-align: center;">Suppression ou addition de lettres dans certains verbes</p> <ul style="list-style-type: none"> • La fille saisi la corde. • Il vien • Valérie parts toujours en juin • Valérie habit à Lille. • Madame Vincent ne voi pas le voleur. • Nous somme désolé de vous annoncer que ... • Pendant que le monde évolu...
<p style="text-align: center;">Erreurs d’accord entre le sujet et le verbe</p> <ul style="list-style-type: none"> • Il viens d’écrire à ses amis. • Valérie prends le train. • Cette image racontez... • Il mets... • Les cheveux est... • Le garçon prends... • Nicolas préfères partir en juillet. • Il télégraphierai le jour et l’heure de notre arrivée. • Elle es danseuse. • Ils part avec leurs familles. • Quand vous conduit... • Celui qui ne rends pas les cassettes. • Il vont se communiquer... • Certaines personnes prend la femme... • Les indices qui traduise le succès... • Le restaurant que je chosirez... • Gens qui devient vicieux...
<p style="text-align: center;">Participe passé à la place de l’infinitif</p> <ul style="list-style-type: none"> • La dame laissa tombé la lettre. • Nous sommes allés passé le week-end. • Nous allons passé...
<p style="text-align: center;">Emploi déformé du participe passé</p> <ul style="list-style-type: none"> • Il a apparait un garçon. • Le voleur a fuir. • Il a voulut annoncer son arrivée. • Il a mit à côté... • Trouver le bébé déjà grandit.

<ul style="list-style-type: none"> • Il a pus fuir.
<p style="text-align: center;">Emploi de l’infinitif de verbes (pas de conjugaison)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Elle faire les... • Il bousculer la femme. • Jeune qui savoir nager... • Cette image parler... • Elle être... • Celle-ci se decouper en deux morceaux. • Elle crier pour... • Celui qui connaître...
<p style="text-align: center;">Absence du verbe auxiliaire</p> <ul style="list-style-type: none"> • La corde se decoupée.
<p>Utilisation de la préposition <i>à</i> à la place de la troisième personne du verbe avoir <i>a</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Une femme à la lettre dans la main. • L’homme à plongé dans l’eau.

Tableau n° 2

<p style="text-align: center;">GRAMMAIRE – MORPHOLOGIE, AUTRES FAUTES</p>
<p style="text-align: center;">Confusion de l’adjectif démonstratif</p> <ul style="list-style-type: none"> • Cettes images... • Cet année...
<p>Confusion entre le possessif <i>son</i> et <i>sont</i>, troisième personne du verbe être au pluriel et entre <i>se</i> et <i>son</i>.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Le professeur qui donne le cours à sont élève. • À sont retour... • Il écrit pour annoncer s’arrivée.
<p style="text-align: center;">Confusion de l’article contracté</p> <ul style="list-style-type: none"> • Il vient d’écrire à les amis. • L’auteur de la vol d’un sac à main. • À cause de le colonisation.
<p style="text-align: center;">Confusion de genre des noms, adjectifs et articles</p> <ul style="list-style-type: none"> • Histoire suivant... • Un garçon a vu un fille. • Elle porte une manteau. • Un ceinture noir... • Une pantalon... • Un chemise... • Une sac... • Dans un rivière... • Le résultat finale... • Elle fait sa voyage • Elle porte une robe blanc. • Il s’agit d’émission télévisé intitulé... • La première dîner a été... • Une âge avancée... • Pour une bonne apprentissage... • Je t’adresse un invitation pour participer...

<ul style="list-style-type: none"> • Cette article parle... • Une voyage avec des amis en Inde... • Le condition d'hébergement sur place... • On lui donne un place pour habiter. • Tous les personnes...
<p style="text-align: center;">Confusion de nombre des noms, adjectifs et articles</p> <ul style="list-style-type: none"> • Les trois défenseur... • Et le deux garçons... • Pour annoncer leurs arrivée... • Parmi les formation reçues... • Cultiver les telespectateur... • Notre vacances...
<p style="text-align: center;">Confusion entre les déterminants possessifs et les déterminants démonstratifs</p> <ul style="list-style-type: none"> • M. Vincent écrit à ces amis.

Tableau n° 3

GRAMMAIRE – SYNTAXE
<p style="text-align: center;">Confusion des pronoms relatifs qui et que</p> <ul style="list-style-type: none"> • On peut observer une femme que porte un... • Un petit garçon que regarde... • Il y a un homme que a suivi cet événement... • Il s'agit d'une jeune fille que se noyait... • Une madame arrive que porte... • Il y a une dame que arrive... • Le chauffeur que conduit très mal... • Les personnes que y participent... • Je pense qui il est indispensable...
<p style="text-align: center;">Mauvais emploi du sujet</p> <ul style="list-style-type: none"> • Nicolas il est marié. • Nicolas on aime bien la plage. • Valérie et Nicolas ils aiment les vacances.
<p style="text-align: center;">Confusion dans l'emploi de prépositions</p> <ul style="list-style-type: none"> • Valérie va dans sa famille. • Une dame arrive dans la boîte de lettres. • Dans la plage... • Pour autre côté la raison économique...
<p style="text-align: center;">Utilisation inutile du pronom y</p> <ul style="list-style-type: none"> • Elle y a 31 ans.
<p style="text-align: center;">Absence des articles</p> <ul style="list-style-type: none"> • Nous avons passé week-end. • Il y a personnes qui pensent... • Pour raisons primordiales...
<p style="text-align: center;">Emploi inutile de la préposition de</p> <ul style="list-style-type: none"> • Devant de lui... • Après de cuire... • Après de déposer...

<ul style="list-style-type: none"> • A travers de la télévision publique...
Mauvais emploi des partitifs à la forme négative
<p>Nous n'aurons pas des difficultés.</p> <p style="text-align: center;">Emploi de deux déterminants à la fois devant un nom</p> <ul style="list-style-type: none"> • Une l'agression pour... • Pour recevoir le son sac... • Cette l'eau était dans la marmite. • Des nos parents... • Les nos connaissances...

Tableau n° 4

SÉMANTIQUE
Structures incompréhensibles
<ul style="list-style-type: none"> • C'est impossible ce que le baton est très court • Et les trois personnes restent et l'autre très fatigué pour parle avec lui et l'autre gens. • A la tête pour penser à l'action... • Depuis noyer est commence crier... • Ça personnes pour est très heureuse. • Après lancer la corde pour aider me n'pas obtenir... • Après le voleur commence menager la dame... • Le voleur et courir... • Après toucha un monsieur qui regarde l'action... • Après l'oeuf a entré là-dedans. • A-t-il écrit pourquoi il a faire annonce de arrivée et la grande nouvelle. • Parce que elle va être correspondant du courrier de Montréal à Paris. • Mais elle est aussi un sac à main. • La madame va au poste office par mettre une lettre dans la boîte. • L'agresseur réussir faire éluder. • M. Vincent à M.Legrand demande que M.Vincent va être correspondant du courrier de Montréal à Paris. • Depuis on peut observer que madame a transporter aussi un sac. • Quand le peuple regarde la femme et l'agresseur. • Et dernière il y a une personne remasser... • Mes les autres ne pouvons pas requi le sac parce que l'homme est fuie. • Mais il est faut appele quelqu'un nageur expérimenté... • Le garçon tend l'autre bout toujours impossible... • C'est une boîte aux lettres qui une dame qui il y a une lettre pour déposé. • Et venir deux garçons au soucouré. • Cette jeune va a un fleuve pour depuis noyer au suffoquear... • Une madame va boîte une lettre. • Ici le volé arrivée.. • Le volé il y a agressé cet madame pour tenir le sac. • Il y a fuir est les hommes. • Mais l'agresseur était très vite eux. • Il a mis courir. • Et tire l'autre pour dehors.

- Elle a de succès après de tout le monde.
- Nous ne touchons pas à academismes plutôt à la...
- Certaines condition devraient même rester...
- Mais l'intelligence est dans l'ete qui sera appelé.
- En temps que l'homme qui pense, qui realiz qui prend choses en consideration.
- La femme peut représenter une condition.
- La femme dans le travail est le moniteur de la machine.
- L'homme sans femme est comme une son rive.
- Il ne va pas s'enfoser d'autres...
- La femme c'est centre de heusement sur la famille.
- C'est seullement par fait le couque, mais non.
- Une femme peut être tout que nous homme sommes.
- La femme et tout le temps sacré divine.
- Être une mère est avoir la force de dix hommes.
- Par une société en development c'est necessaire la force des femmes avec les convergences des hommes.
- Par une société disciplinairement fort a d'être direct egal parmi les hommes et femmes.
- Donc allons egaliser les direct dans le cicle des genres.
- Parce que le genre sommes même nous n'a pas havoir descrimination.
- Je porter cet avis tout en precisant clairement mon opinion.
- En construisant cet idée parmi ces mots nous avons...
- Oui bien sur il peut j'avoir des personnes que gagnent c'est por hasard qu'ils gagnent...

Mots confondus ou mal utilisés

- Le voleur est haut.
- Alors Natacha comme va votre mariage ?
- En autre l'éducation est une science.
- J'aime très participer.

Tableau n° 5

LEXIQUE
<p>Utilisation de mots de la langue d'origine de l'apprenant</p> <ul style="list-style-type: none"> • Mas le voleur est très rapide. • E un autre monsieur... • Au correio... • Valerie est du sexo féminin. • Après le voleur commence pour agredir la damme. • Et après corre... • Beaucoup de gente... • J'ai l'honra de vous informer. • La famille est un nucleo. • Ne conduzes pas quand vous avez bu l'alcool. • Sul de France... • Exploration de l'homme por l'homme...
<p>Transformation de mots de la langue d'origine de l'apprenant</p> <ul style="list-style-type: none"> • La corde s'est rompé.

- Coberte de chapeau...
- Et pouche la cartable...
- A sortir dans l'ambuscade...
- Pour deposité à la boîte postal...
- Il y avait un hommen grand...
- Tire la serviette de la madame a force...
- Introduizes un peu d'alcool dans la bouteille.
- Inphelizment l'agresseur...
- Couriram avec il.
- La cart...
- Une chemise pret et blanche...
- Se aproxime...
- Pour mettre sa lettre...
- Contre le tabagisme...
- La violence que la société condene.
- Lutte contre l'analfabetisme...
- Insentive aux autres activités comme...

Décomposition de mots

- La circonstance dans la quelle il se trouve...
- En suite un monsieur est arrivé.

Tableau n° 6

ORTHOGRAPHE
Utilisation incorrecte des accents
<ul style="list-style-type: none"> • Après le jeune... • Il préféré le terme... • Thèmes très interessants...
Utilisation inutile des accents
<ul style="list-style-type: none"> • Une fêmmе... • C'est très chère.
Absence des accents
<ul style="list-style-type: none"> • Nicolas prefere partir en juillet • Pere de famille... • Il a vole un sac à main. • Il est marie... • Le resultat... • Peur de l'evenement... • A cote d'une lettre... • Valerie a voyage au mois de juin. • Aider a sortir de l'eau... • Emission televisé... • Telespectateur... • C'est-a-dire tous les français... • Au debut... • Bien sur, j'aimerais y participer. • Une cigarette coute dix kuanzas.

- Ce sont des programmes très intéressants.
- Nous avons acheté notre...
- Voilà pourquoi...
- Dans certaines responsabilités...
- Instrument de métal...
- Cette dernière dépend de nombre d'années.
- Son diplôme dans différentes catégories...
- À l'hôtel...
- Notre mariage qui se réalisera le samedi.
- Pour plus de précision...
- Nous avons bénéficié...
- Le phénomène s'explique à cause de...
- Un téléphone...
- Il considère que les autres...

Absence de l'apostrophe

- Parce que il écrit pour...
- De un voleur...
- Il y a une petite bouteille de alcool.
- De vous annoncer que à partir...
- Parce que en région parisienne...
- Ce n'est que en France...
- Parce que à 18h30...

Difficultés de l'emploi de consonnes doubles

- Cheveux un peu bizarres...
- Ils n'ont pas pu attraper le voleur.
- La femme accompagne...
- Une lettre amicale...
- Apparaît un jeune homme...
- Une dame qui arrive avec une boîte...
- Il demande un télégramme.
- Le chauffeur...
- Chiffre de la chaîne...
- Je suis tout à fait d'accord.
- Je pourrai prendre le livre.
- C'est elle qui apprend au petit à faire des...
- Supporter les soins médicaux...
- L'affirmation...
- Attention Monsieur le conducteur...
- Parmi les personnalités françaises...
- Le mariage traditionnel...
- Lors de l'anniversaire de Félix le 29 janvier...

Utilisation inutile de consonnes doubles

- Le voleur se rencontre avec...
- Courrir...
- Une dame arrive..
- Soudainement...
- Saisir l'agresseur...

<ul style="list-style-type: none"> • Toutes les personnes qui participent... • Notre maison... • C'est la femme qui prend soins...
Suppression, addition et substitution de lettres
<ul style="list-style-type: none"> • Nicolas adore faire du camping. • Introduire le coton... • Malheureusement... • Pas d'enseigner... • Il y a beaucoup de causes... • En juillet, nous avons passé nos vacances. • Une émission semblable... • Donner une position importante à la femme... • Nous pouvons comprendre... • Les activités les plus fréquentes... • Je vais te raconter notre rencontre... • Patrimoine national... • Rapid • D'une manière...
Confusion entre oral et écrit
<ul style="list-style-type: none"> • Quant il voyage...

2.1.4 Remarques sur les productions des étudiants

Après avoir relevé les différentes erreurs commises par les étudiants de la 1^{ère} année, nous faisons les remarques suivantes :

- 1- Les étudiants commettent les mêmes types d'erreurs ;
- 2- Il y a des étudiants les plus faibles que les autres ;
- 3- Les erreurs d'accord entre sujet et verbe, de confusion de genre des catégories grammaticales, de structures incompréhensibles, d'utilisation de mots de la langue d'origine de l'apprenant, de transformation de mots de la langue d'origine de l'apprenant, d'absence des accents, de consonnes doubles, d'addition, de suppression et de substitution de lettres sont les plus commises ;
- 4- Certaines erreurs sont dues à l'influence de la langue d'origine de l'apprenant sur la langue étrangère comme : confusion de genre, confusion dans l'emploi de prépositions, emploi inutile de la préposition *de*, absence d'un article partitif, emploi d'un article défini devant le possessif, emploi confondu de certains mots et certaines erreurs de consonnes doubles.
 - Ex : un ceinture noir ;

- Devant de lui...
 - A travers de la télévision...
 - Il y a personnes qui pensent...
 - Pour recevoir le son sac...
 - Le voleur est haut.
 - Mas le voleur est très rapide.
 - Au correio..
 - Et pouche le cartable...
 - La femme acompagne...
 - Il demande un télégramme.
- 5- La complexité de la flexion verbale en français peut être la cause d'erreurs de suppression ou addition de marques de certains verbes, d'erreurs d'accord sujet/verbe et de difficultés de l'emploi du participe passé.
- 6- La méconnaissance des articles contractés peut être à l'origine d'erreurs comme :
- Il vient d'écrire à les amis.
 - A cause de le colonisation...
- 7- La mémorisation insuffisante du lexique fondamental peut être à la base de l'emploi ou transformation de mots de la langue d'origine de l'apprenant comme :
- Mas le voleur est très rapid.
 - Au correio..
 - Et pouche le cartable...
 - La famille est un nucleo.
- Comme nous venons de le souligner dans la partie théorique du travail, certains des étudiants ont du mal à écrire et ils font recours au lexique de la langue source.
- 8- Nous croyons que les étudiants ont du mal à s'adapter à la syntaxe différente de leur langue d'origine, raison pour laquelle nous vérifions les erreurs ci-dessous :
- Un petit garçon que regarde...
 - Les personnes que y participent...
 - Dans la plage...
- 9- La complexité d'emploi des accents en français peut être l'origine d'erreurs comme :
- Nicolas prefere partir en juillet.
 - Un telephone...
 - L'evenement...
 - Il préférè le terme...

- Très intéressants

10- Nous soulignons que les productions incompréhensibles sont vraiment bizarres. Ces difficultés sont peut-être éprouvées par les étudiants qui trouvent le français comme un moyen d'accès à l'ISCED.

2.2 RÉSULTATS DE L'ENQUÊTE

Afin de recueillir des informations plausibles et fondamentales pour notre étude, nous avons préparé un questionnaire adressé aux étudiants de la 1^{ère} année de Linguistique/Français. Il s'agit d'une enquête menée en français et en portugais. La version française a été adressée aux étudiants qui ont les compétences de compréhension et expression écrites acceptables. La version portugaise¹⁰² a été adressée aux étudiants qui ont des difficultés de compréhension et production écrites en français langue étrangère. Nous présentons ci-dessous le modèle français.

ENQUÊTE

L'écrit joue un rôle très important dans l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère, puisque cette activité constitue un des domaines de recherches en Didactique de cette langue. Vous, pour votre profil, en tant qu'étudiant et futur enseignant de FLE, vous avez besoin de l'acquisition de la compétence d'expression écrite.

Après avoir remarqué vos difficultés dans la production écrite, nous avons préparé le questionnaire ci-dessous dans le but de nous fournir des réponses plausibles et fondamentales pour notre étude dans ce domaine.

Âge

Sexe

1. Croyez-vous que l'écriture est une activité importante et indispensable pour l'enseignement/apprentissage de FLE ?

Oui

Non

Justifiez votre réponse

.....

.....

.....

2. Indiquez la typologie d'écrit que vous faites en Pratique du français.

a) lettre standard

¹⁰² Voir annexe I.

- b) lettre de commande ;
- c) lettre de réclamation ;
- d) lettre de motivation ;
- e) lettre commerciale ;
- f) compte rendu ;
- g) rapport ;
- h) curriculum vitae ;
- i) écrits littéraires ;
- j) écrits descriptifs ;
- l) écrits narratifs ;
- m) autres

3. Indiquez vos principales difficultés au niveau de la production écrite en français.

- a) difficultés de choix de mots ;
- b) difficultés de construction de phrases ;
- c) difficultés de distinction des genres ;
- d) difficultés d'emploi des accents ;
- e) difficultés d'utilisation de digrammes (lettres doublées) ;
- f) difficultés de formation du pluriel ;
- g) difficultés d'utilisation de l'apostrophe ;
- h) difficultés de construction du sens d'une phrase ;
- i) autres.....

4. Croyez-vous que les étudiants qui choisissent le français comme moyen de l'accès à l'ISCED ont des bases pour affronter l'écrit en français ?

Oui

Non.....

Justifiez votre réponse

5. Quelles sont vos principales fautes de production écrite ?

6. Le portugais interfère-t-il dans votre production écrite en français ?

Oui

Non

Si oui, comment cette langue interfère-t-elle dans la production écrite en français langue étrangère ?

7. Montrez comment l'origine culturelle de l'étudiant peut-elle être un des facteurs explicatifs des erreurs de production écrite en langue étrangère?

.....
.....
8. Qu'est-ce que vous remarquez en français :

a) Sur le plan lexical ?.....
.....

b) Sur le plan syntaxique ?
.....

c) Sur le plan morphologique ?
.....

d) Sur le plan sémantique ?
.....

9. Pour vous, est-ce plus difficile écrire en français qu'en portugais ?

Oui

Non

Justifiez votre réponse.
.....
.....

10. Que proposez-vous pour améliorer votre production écrite en FLE ?
.....
.....
.....
.....
.....

Il s'agit d'un modèle de 10 questions et les alinéas. Le but de ces questions est de recueillir des informations liées :

- à l'importance de l'écriture ;
- à la typologie d'écrit proposée en Pratique de langue ;
- aux difficultés éprouvées par les apprenants en production écrite ;
- aux principales erreurs de production écrite ;
- aux causes de ces erreurs de production ;
- aux propositions des étudiants pour améliorer la production écrite.

2.2.1 Réponses des étudiants

Nous avons enquêté 24 étudiants de la 1^{ère} année de l'ISCED, spécialité de Linguistique/Français, Année Académique 2009, dont 15 sont du sexe masculin et 9 du sexe féminin. Nous présentons ci-après le tableau des résultats.

Tableau n° 7

QUESTIONS		RÉPONSES				POURCENTAGE (%)			
Quest. 1	Croyez-vous que l'écriture est une activité importante pour l'enseignement/apprentissage de FLE ?	Oui	Non	Total		Oui	Non	Total	
		24	0	24		100	0	100	
Question 2	Justifications	24	0	24		100	0	100	
	a) lettre standard	14	10	24		58,33	41,66	99,99	
	b) lettre de commande	0	24	24		0	100	100	
	c) lettre de réclamation	0	24	24		0	100	100	
	d) lettre de motivation	5	19	24		20,83	79,16	99,99	
	e) lettre commerciale	0	24	24		0	100	100	
	f) compte rendu	0	24	24		0	100	100	
	g) rapport	0	24	24		0	24	100	
	h) curriculum vitae	5	19	24		20,83	79,16	99,99	
	i) écrits littéraires	5	19	24		20,83	79,16	99,99	
	j) écrits descriptifs	7	17	24		29,16	70,83	99,99	
	k) écrits narratifs	8	16	24		33,33	66,66	99,99	
	m) autres	0	24	24		0	100	100	
Question 3	a) difficultés de choix de mots	16	8	24		66,66	33,33	99,99	
	b) difficultés de construction de phrases	9	15	24		37,5	62,5	100	
	c) difficultés de distinction des genres	9	15	24		37,5	62,5	100	
	d) difficultés d'emploi des accents	16	8	24		66,66	33,33	99,99	
	e) difficultés d'utilisation de digrammes (lettres doublées) ;	15	9	24		62,5	37,5	100	
	f) difficultés de formation du pluriel	4	20	24		16,66	83,33	99,99	
	g) difficultés d'utilisation de l'apostrophe	1	23	24		4,16	95,83	99,99	
	h) difficultés de construction du sens d'une phrase	6	18	24		25	75	100	
	i) autres	2	22	24		8,33	91,66	99,99	
	Question 4	Croyez-vous que les étudiants qui choisissent le français comme moyen de l'accès à l'ISCED ont des bases pour affronter l'écrit en français ?	Oui	Non	vide	total	Oui	Non	vide
		5	17	2	24	20,83	70,83	8,33	99,99
Justifications		5	17	2	24	20,83	70,83	8,33	99,99
Qu. 5	Quelles sont vos principales fautes de production écrite ?	Rép.	Sans Rép.	Total		Rép.	Sans Rép.	total	
		23	1	24		95,83	4,16	99,99	
Quest .6	Le portugais interfère-t-il dans votre production écrite en français ?	oui	non			oui	non		
		18	6	24		75	25	100	
	Justifications	18	0	18		100	0	100	
Qu. 7	Montrez comment l'origine culturelle de l'étudiant peut-elle être un des facteurs explicatifs des erreurs de production écrite en langue étrangère ?	Rép.	Sans Rép.			Rép.	Sans Rép.		
		21	3	24		87,5	12,5	100	
Question 8	Qu'est-ce que vous remarquez en français :	21	3	24		87,5	12,5	100	
	a) Sur le plan lexical ?	19	5	24		79,16	20,83	99,99	
	b) Sur le plan syntaxique ?	20	4	24		83,33	16,26	99,99	
	c) Sur le plan morphologique ?	18	6	24		75	25	100	
	d) Sur le plan sémantique ?	19	5	24		79,16	20,83	99,99	
Ques. 9	Pour vous, est-ce plus difficile écrire en français qu'en portugais ?	oui	non	vide	total	oui	non	vide	total
		17	5	2	24	70,83	20,83	8,33	99,99
	Justifications	17	5	2	24	70,83	20,83	8,33	99,99
Qu. 10	Que proposez-vous pour améliorer votre production écrite en FLE ?	Rép.	Sans Rép.	Total		Rép.	Sans Rép.	total	
		24	0	24		100	0	100	

Quest. ___ question, Rép. ___ réponse et Sans Rép. ___ sans réponse.

Le tableau est divisé en trois grandes parties : deux colonnes de questions, trois colonnes de réponses et trois de pourcentage. Les abréviations sont dues à l'espace de travail. Nous avons constaté sur les feuilles des étudiants enquêtés deux phénomènes essentiellement

distincts : sans réponse et vide. Sans réponse, ce sont des étudiants qui n'ont pas répondu à certaines des questions posées ; vide, ce sont des étudiants qui n'ont pas coché ni oui ni non. L'incompréhension de questions ou la difficulté de production écrite peut être la cause du premier phénomène.

Pour la première question, les vingt-quatre étudiants ont coché oui, c'est-à-dire que l'écriture est une activité importante et indispensable pour l'enseignement/apprentissage de FLE.

Nous présentons, ici, les justifications des étudiants :

- Pour l'apprentissage d'une langue, il faut savoir parler la langue et savoir l'écrire ; quand on sait parler et écrire, on dit qu'on connaît la langue.
- Quand on parle une langue, il faut savoir aussi l'écrire.
- L'écriture joue un rôle très important dans l'enseignement/apprentissage du FLE, puisque cette activité fait partie des compétences à acquérir en Didactique de cette langue.
- Parce qu'au fur et à mesure qu'on apprend, on a besoin de garder les connaissances par écrit, d'où son importance.
- Parce que dans certains cas de conjugaison de verbes, la prononciation de désinences verbales de personnes différentes est la même. L'écrit permet de faire la distinction de ces personnes verbales.
- Je crois que l'écriture est importante parce qu'elle joue un rôle indispensable dans l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère. Moi, comme étudiant et futur enseignant de FLE, j'ai besoin de l'acquisition de la compétence d'expression écrite.
- Pour améliorer l'expression, il faut écrire correctement les mots.
- Parce que l'étudiant doit écrire et lire correctement, puisque cette activité fait partie des compétences en Didactique de FLE.
- L'écriture sert à transmettre l'idée, la pensée de quelqu'un qui est à distance avec une autre personne.
- C'est une activité très importante parce que la communication a une double dimension : orale et écrite. Les paroles s'en vont, les écrits restent.
- Parce que l'écriture est la base de l'enseignement.
- Pour améliorer l'apprentissage, il faut que l'apprenant maîtrise l'écriture.

- L'écriture joue un rôle très important dans l'enseignement/apprentissage du français, étant donné que cette activité est indispensable en Didactique de cette langue.
- La communication se fait soit à l'oral, soit à l'écrit. Donc, l'activité de l'écriture est très importante.
- Parce que l'écriture permet d'améliorer le vocabulaire de l'apprenant.
- Savoir écrire facilite l'expression, surtout dans les liaisons de mots.
- Parce qu'apprendre une langue étrangère ou n'importe quelle langue implique nécessairement l'apprentissage de l'oral et l'écrit. On apprend à écrire en écrivant.
- Parce qu'il faut un apprentissage simultané du langage oral, écrit et gestuel.
- Parce que c'est par écrit qu'on exprime nos désirs et produit de nouvelles phrases.
- Dans le processus d'enseignement/apprentissage, on développe nécessairement deux compétences : orale et écrite.
- Parce que c'est à partir du langage écrit que l'on exprime une idée sans interférences.
- Parce que l'écriture est une activité importante et indispensable. A travers cette activité, on emploie des mots que l'on n'arrive pas à utiliser à l'oral.
- Parce que l'écriture est très importante pour l'apprentissage d'une langue.
- Parce qu'un futur enseignant de FLE a besoin de savoir bien écrire.

En ce qui concerne la deuxième question (typologie d'écrit faite en Pratique du Français) les étudiants ont indiqué les écrits suivants :

- Lettre standard ;
- Lettre de motivation ;
- Curriculum vitae ;
- Ecrits littéraires ;
- Ecrits descriptifs ;
- Ecrits narratifs.

La lettre standard a été cochée par 58,33% contre 41%, la lettre de motivation cochée par 20,83% contre 79,16%, même pourcentage pour le curriculum vitae et écrits littéraires, les écrits descriptifs cochés par 29,16% contre 70,83%, les écrits narratifs cochés par 33,33%

contre 66,66%, tandis que la lettre de commande, lettre de réclamation, lettre commerciale, compte rendu et rapport n'ont pas été cochés (0% contre 100%).

Quant à la troisième question, les apprenants ont indiqué les difficultés suivantes au niveau de la production écrite :

- Difficultés de choix de mots ;
- Difficultés de production de phrases ;
- Difficultés de distinction des genres ;
- Difficultés d'emploi des accents ;
- Difficultés d'utilisation de diagrammes ;
- Difficultés de formation du pluriel ;
- Difficultés d'utilisation de l'apostrophe ;
- Difficultés de construction du sens d'une phrase ;
- Autres : emploi du passé antérieur et conjugaison de certains verbes irréguliers.

Les difficultés de choix de mots ont été cochées par 66,66% contre 33,33%, même pourcentage pour les difficultés d'emploi des accents, les difficultés de construction de phrases cochées par 37,5 contre 62,5%, même pourcentage pour les difficultés de distinction des genres, 62,5% contre 37,5% pour les difficultés d'utilisation de diagrammes (lettres doubles), 16,66% contre 83,33% pour les difficultés de formation du pluriel, 4,16% contre 95,83% pour les difficultés d'utilisation de l'apostrophe et 25% contre 75% pour les difficultés de construction du sens d'une phrase.

Concernant la quatrième question, cinq étudiants ont coché *oui*, dix-sept ont coché *non* et deux qui n'ont pas coché ni *oui* ni *non*.

Justifications des étudiants qui ont coché *oui* :

- Parce que certains étudiants ont étudié au Congo Démocratique et au Congo Brazzaville. Ils ont commencé à étudier le français depuis l'enseignement primaire.
- Je crois que les étudiants affrontent l'écrit, bien que leur niveau de production soit faible. Mais ils font des efforts pour réduire les difficultés qu'ils éprouvent et le cas échéant, ils deviennent de bons étudiants.
- Parce que la plupart de ces étudiants sont capables de finir le cursus avec succès.
- Parce que les résultats de l'apprentissage signalent un bon niveau de la plupart des étudiants.

- Sans maîtriser l'écriture, il n'est pas possible d'avoir du succès, car les épreuves, les examens et les mémoires sont des documents écrits.

Justifications de ceux qui ont coché *non* :

- Ils finissent par l'échec et cherchent à changer de spécialité ou ils désistent.
- Parce qu'ils n'arrivent pas à s'exprimer en français, ils préfèrent obtenir l'admission car c'est un secteur qui admet n'importe qui. Avoir ou pas de bases en français, tous les candidats sont admis.
- Parce que la plupart de ces étudiants n'ont pas de bases. Ils sont faibles et les conséquences sont les difficultés mentionnées sur la question 3 de l'enquête, étant donné qu'ils sont nés et grandis dans un milieu lusophone et pas francophone.
- La plupart des étudiants qui choisissent le français n'ont pas de bases suffisantes pour affronter l'écrit en français à cause de la mauvaise préparation de l'enseignement secondaire. En outre, ces étudiants ne connaissent pas le français, mais ils le choisissent pour accéder à l'ISCED.
- Parce que dans l'enseignement secondaire, les enseignants n'ont pas la rigueur en production écrite. Les étudiants arrivent à l'ISCED avec toute sorte de difficultés.
- Parce qu'il y a beaucoup d'étudiants qui ne savent même pas construire une phrase en français.
- A cause d'une faible formation de ces étudiants dans les niveaux précédents.
- Les étudiants qui choisissent le français comme un moyen de l'accès ont eu une préparation faible dans les niveaux précédents.
- La majorité des étudiants de la Linguistique/français particulièrement de la 1^{ère} année a pas mal de difficultés de s'exprimer à l'oral et à l'écrit.
- Ils font des examens d'accès, mais ils n'ont pas appris le français dans les niveaux antérieurs.
- Parce qu'ils n'ont pas été formés dans cette filière. Ce qui pose le plus souvent des problèmes dans le processus d'enseignement/apprentissage du FLE à l'ISCED.
- Ces étudiants n'ont pas suivi la filière de français à l'enseignement secondaire. Puisqu'ils éprouvent des difficultés pour affronter le français, certains de ces étudiants sont amenés à changer de parcours.

- Ils n'ont pas eu de formation dans ce domaine. Ce qui explique leurs difficultés sur le plan écrit.
- Pour ces étudiants, l'accès à l'ISCED est le seul but à atteindre. Lorsqu'ils sont là sont affrontés par des situations d'écrit.
- Parce qu'ils n'ont pas eu une formation suffisante pour affronter le français.
- Parce que certains de mes collègues n'arrivent pas à bien écrire.
- La plupart des étudiants finissent par abandonner, de fois ils le font même avant que l'année termine.

Justifications des étudiants qui n'ont pas coché ni *oui* ni *non* :

- Ce ne sont pas tous les étudiants qui ont une base faible.
- Cela dépend de chacun des étudiants. Il y a des étudiants qui ont eu la formation moyenne dans les pays francophones et d'autres qui ont eu le français comme langue de spécialité à l'enseignement moyen, mais à cause des irrégularités de cours, ils ont des résultats faibles.

Par rapport au pourcentage, 70,83% enquêtés trouvent que les étudiants qui choisissent le français comme moyen de l'accès à l'ISCED n'ont pas de bases pour affronter l'écrit en français, tandis que 20,83% répondent affirmativement.

Pour la cinquième, nous présentons les principales erreurs de 23 étudiants, vu qu'un seul étudiant n'a pas répondu à cette question :

- Mes principales erreurs de production écrite sont : l'emploi des accents et la formation du pluriel de certains mots ;
- L'emploi de certains accents graphiques ;
- Les erreurs d'orthographe ;
- Ce sont, surtout, les fautes d'orthographe ;
- Les genres, l'orthographe et l'utilisation du vocabulaire portugais ;
- Concevoir le sens d'une phrase ;
- L'emploi d'accents, de lettres doublées, de genre de mots et d'apostrophe ;
- Les principales fautes sont : l'absence d'accents et le manque d'accord ;
- Emploi d'accents et formation du pluriel ;
- Normalement, il s'agit de l'emploi d'accents, confusion entre les mots qui se ressemblent à ceux de portugais et connaissance insuffisante du vocabulaire de la langue.

- Difficultés de choix de mots, construction de phrases, erreurs de distinction des genres, emploi d'accents et formation du pluriel.
- Méconnaissance du lexique d'usage ;
- Mes principales erreurs de production écrite sont : emploi d'accents, emploi de ponctuation et erreurs de la graphie de mots ;
- Emploi d'accents graphiques ;
- Mes principales fautes de production écrite se centrent sur l'emploi des accents, les lettres doubles et l'accord.
- Mes difficultés consistent à la formation de phrases.
- Mon principal problème, c'est l'emploi de notions grammaticales pour former des phrases.
- J'ai un faible répertoire lexical, ce qui m'amène à répéter les mots.
- Je commets des erreurs d'emploi de lettres doubles.
- C'est l'utilisation de mêmes mots.
- C'est l'emploi de la ponctuation et la cohérence des idées.
- C'est l'utilisation de lettres doubles.
- Je commets des fautes grammaticales.

Par rapport à la sixième question, 18 étudiants ont coché *oui* et 6 ont coché *non*, ce qui correspond, respectivement à 75% et 25%. Pour cette question, nous avons voulu savoir comment le portugais interfère dans la production écrite en français langue étrangère. Nous présentons les réponses des étudiants qui ont coché *oui*.

- En général, ça arrive aux mots qui ont la même graphie ;
- Le portugais interfère dans la production écrite en français, car je pense d'abord en portugais et ensuite je fais la traduction. Parfois je mélange les deux langues.
- En produisant un texte en français, je fais toujours un rapport avec le portugais et parfois je fais une traduction littérale, ce qui n'est pas correct.
- Un problème de distraction peut entraîner une interférence dans l'écrit, surtout la confusion d'un mot portugais semblable à celui de français.
- Parce qu'il y a des mots semblables, surtout la prononciation.
- Je crois que c'est un problème d'habitude. Ce n'est pas facile de se familiariser avec une langue différente de la sienne.
- Le portugais interfère dans la prononciation de mots. Cette prononciation parfois entraîne les erreurs de production écrite.

- En général, le vocabulaire de la langue portugaise est écrit comme on le prononce, ce qui est tellement différent en français. Cette caractéristique est toujours présente, lorsque nous écrivons un mot français.
- On écrit en français, mais on pense en portugais. Comme on a un niveau faible en français, la tendance de l'étudiant est d'utiliser la structure de la langue portugaise en FLE.
- On utilise parfois les mots portugais dans les productions en langue étrangère.
- On sait qu'en portugais, on écrit les mots tels qu'on les prononce. Pour savoir le sens d'un mot en français, je fais recours au dictionnaire bilingue français/portugais.
- Il y a des mots semblables à ceux de portugais. Ce phénomène nous amène à une confusion entre les deux langues.
- Le portugais interfère dans la production écrite parce que c'est une langue d'origine latine comme le français ; on trouve des mots qui se ressemblent en deux langues.
- Le portugais interfère surtout dans le genre de noms.
- On fait une traduction littérale.
- On trouve une ressemblance de certaines unités lexicales en portugais et en français. Ce qui explique le plus souvent les interférences en production écrite.
- Oui, il interfère dans la production écrite ainsi que dans la production orale. Lorsqu'on maîtrise le portugais, on a du mal en français.
- En produisant un texte en français, je fais un rapport de sa syntaxe avec celle du portugais, ce qui n'est pas correct ; donc il faut éviter cette démarche.

Pour la septième, 3 étudiants n'ont pas répondu à cette question. Nous présentons les réponses de 21 étudiants qui montrent comment l'origine culturelle de l'étudiant peut inciter les erreurs de production écrite.

- Je crois que le milieu culturel joue aussi son rôle, car les langues d'origine des étudiants, la plupart d'elles, ne présentent pas la même variété de graphèmes que celle de la langue que l'on apprend et pas seulement mais aussi les règles de formation du pluriel sont différentes.
- L'origine culturelle peut expliquer les erreurs de production écrite, surtout la langue d'origine de l'étudiant peut entraîner les interférences dans l'apprentissage de la langue française.

- Une langue est un produit d'une culture, ce qui est à la base des erreurs de production écrite en langue étrangère.
- Le vocabulaire de la langue source interfère souvent dans le vocabulaire de la langue cible.
- En écrivant, on peut introduire les éléments de notre culture en langue française.
- Par exemple, une personne est attachée à une langue pendant des années, écrire et parler portugais aux niveaux précédents, tout d'un coup, cette personne change d'habitudes langagières, c'est une expérience dure.
- La langue maternelle peut expliquer les erreurs de production écrite, étant donné que les étudiants arrivent à l'ISCED avec la prononciation et l'écriture influencées par leurs parents.
- La phonétique de la langue portugaise explique les erreurs de prononciation en langue française, ce qui entraîne aussi les erreurs de production écrite.
- En Angola, les étudiants d'origine bakongo ont la tendance de prononcer [z] au lieu de [ʒ] ; ceux d'origine umbundu ont la tendance de prononcer [d] au lieu de [t]. Ces problèmes de prononciation peuvent aussi influencer la production écrite.
- Le français est influencé par la langue source, étant donné que l'étudiant possède déjà des connaissances de sa langue.
- Cela peut expliquer les erreurs de production écrite, surtout au niveau de graphèmes et de certains phonèmes qui n'existent pas en langue source de l'étudiant.
- L'origine culturelle de l'étudiant peut expliquer des fautes de production écrite, puisque la langue maternelle interfère dans l'usage de la langue étrangère sur les plans lexical, morphologique, syntaxique et sémantique.
- L'étudiant fait une traduction littérale.
- On utilise des éléments du système graphique portugais en français.
- Chaque étudiant a son origine culturelle. Ce qui implique des problèmes de production écrite en français.
- L'étudiant fait un calque de la structure de sa langue maternelle sur la langue étrangère. Il essaie d'utiliser les règles de la langue source en langue cible. Ex : En portugais, coca se trouve au féminin, la tendance de l'étudiant, c'est d'écrire une coca.

- Il y a un problème d'influence de la première langue.
- L'origine culturelle pose des problèmes de production écrite notamment : sur les plans lexical, syntaxique et morphologique.
- Le portugais explique bien les fautes de production en français, surtout l'emploi du vocabulaire est influencé par le milieu social de l'étudiant.
- On assiste à une influence de la langue maternelle de l'étudiant sur les textes en langue étrangère.
- L'étudiant a des connaissances écrites de sa langue maternelle, ce qui pose des problèmes en langue étrangère.

Concernant la huitième question liée aux niveaux de langage, puisque 3 étudiants n'ont pas répondu à cette question, nous présentons, ici, les 21 réponses :

- Le plan lexical est très riche ; le plan syntaxique n'est pas tellement difficile ; le plan morphologique est un peu difficile ; le plan sémantique est bien organisé.
- Le français présente un lexique très riche ; il faut le connaître pour le maîtriser ; du point de vue syntaxique, il faut maîtriser la grammaire, car elle est plus complexe que celles des autres langues, surtout les temps verbaux, ex : passé antérieur et surcomposé ; ces temps ne trouvent pas d'équivalents en portugais ; sur le plan morphologique, je remarque que les mots français sont semblables à ceux du portugais ; sur le plan sémantique, il faut connaître les mots et leurs sens, car le même mot peut avoir plusieurs sens selon le contexte ;
- Au niveau lexical, il y a beaucoup de mots anglais ; au niveau morphologique, il y a plusieurs mots d'un seul genre ; sur le plan sémantique, un mot peut correspondre à plusieurs sens.
- Sur le plan lexical, il n'y a pas de précisions ; au niveau syntaxique, je trouve des problèmes dans l'emploi de prépositions ; au niveau sémantique, la polysémie est un phénomène courant.
- Sur le plan lexical, je remarque que le français est riche ; sur le plan syntaxique, je remarque que le français ne diffère pas du portugais parce que les deux langues ont les mêmes règles de formation de phrases ; sur le plan morphologique, le français est très compliqué en raison de mots qui s'écrivent d'une façon et se lisent d'une autre façon ; la sémantique en français est très vaste.

- Sur le plan lexical, c'est un vocabulaire propre au français et bien structuré ; du point de vue syntaxique, c'est un domaine bien défini, bien qu'il soit complexe au niveau d'insertion des règles grammaticales dans une phrase ; sur le plan morphologique, je crois que c'est le plus complexe, surtout dans l'explication de règles de transformation de mots et leur rapport ; au niveau sémantique, trouver le sens de mots est une tâche difficile pour les étudiants à cause de l'influence de la langue source.
- Sur le plan lexical, le français est riche ; sur le plan syntaxique, le français est riche, car sa syntaxe est semblable à celle du portugais ; la morphologie est riche.
- Le plan lexical est très vaste et complexe, ex : poison (veneno), poisson (peixe), on constate que ces mots sont semblables, ce qui peut entraîner des difficultés de leur emploi ; le plan syntaxique est difficile et complexe ; le plan morphologique est aussi complexe ; le plan sémantique est aussi complexe.
- Le français est très riche sur le plan lexical ; la syntaxe est très exigeante ; sur le plan morphologique, il y a des ressemblances graphiques de mots ; au niveau sémantique, on remarque la polysémie des mots.
- Sur le plan syntaxique, il y a une complexité de construction de phrase ; au niveau morphologique, on remarque une complexité de la flexion verbale.
- Sur le plan lexical, les mots sont prononcés d'une façon et écrits d'une autre façon ; au niveau syntaxique, on trouve une diversité d'emploi des mots ; au niveau sémantique, on constate le phénomène de la polysémie.
- Je crois que le lexique français est plus vaste que le lexique portugais, étant donné que certains mots n'ont pas de traduction en portugais ; sur le plan syntaxique, il y a de petites différences par rapport au portugais ; sur le plan morphologique, je trouve une confusion : les mots masculins en français sont au féminin en portugais et vice versa. C'est difficile de trouver la signification d'un mot français en portugais.
- Le lexique français est plus vaste que le lexique portugais ; la syntaxe est un champ vaste ; la morphologie est complexe ; la sémantique est aussi complexe.
- Sur le plan lexical, il y a des mots qui sont écrits d'une façon et qui sont lus d'une autre façon, ex : femme, monsieur ; sur le plan syntaxique, on peut trouver plusieurs possibilités pour construire une phrase ; au niveau sémantique, le sens d'une phrase dépend aussi des accents et de la ponctuation.

- Je remarque la complexité au niveau du fonctionnement de mots et leurs combinaisons, ainsi que la variation d'usage de ces unités lexicales.
- Sur le plan lexical, on vérifie la présence d'un certain nombre de mots de graphie complexe. Sur le plan syntaxique, on assiste à un changement de fonctions de mots ; sur le plan sémantique, la polysémie de mots, c'est un exemple de complexité du français.
- Sur le plan lexical, les mots sont assez originaux ; sur le plan syntaxique, on trouve des différences au niveau de genre ; sur le plan sémantique, on trouve aussi des différences par rapport au portugais.
- Je remarque que le portugais et le français n'ont pas de différences au niveau syntaxique. Dans toutes les phrases, on trouve le sujet, le verbe et le complément ; sur le plan morphologique, le français complique un peu, car on n'écrit pas de la façon dont on parle. Par contre, les lusophones luttent pour simplifier le système graphique, c'est-à-dire écrire comme l'on parle ; le plan sémantique pose des problèmes, surtout en 1^{ère} année, la distinction de sens du mot, ce n'est pas facile.
- Le lexique est un champ vaste, surtout les verbes ; le plan syntaxique est vraiment complexe ; le plan morphologique est semblable à celui du portugais ainsi que le plan sémantique.
- Sur le plan lexical, l'emploi de mot est complexe ; l'utilisation du champ grammatical n'est pas une tâche aisée ; on commet le plus souvent des fautes d'accord.
- Sur le plan lexical, syntaxique, morphologique et sémantique, c'est une langue qui a des caractéristiques semblables à celles du portugais.

Par rapport à la neuvième question, 17 étudiants ont coché *oui*, 5 étudiants ont coché *non* et 2 étudiants n'ont pas coché ni *oui* ni *non*, ce qui correspond, respectivement à 70,83%, 20,83% et 8,33%.

Justifications de ceux qui ont coché *oui* :

- Parce que ma langue scolaire, c'est le portugais.
- Parce que le français n'est pas la langue source d'une part. D'autre part, en français on ne construit pas de phrases comme en portugais.
- Parce que le portugais est ma langue maternelle. Donc, c'est la langue que je maîtrise.

- C'est une question d'habitude.
- Parce que mon vocabulaire est plus étendu en portugais qu'en français ;
- Parce que le portugais est la langue officielle, de communication en Angola.
- Le portugais est ma langue officielle.
- C'est plus difficile d'écrire en français parce que j'ai des bases ou une formation académique en portugais depuis l'enseignement primaire.
- Parce que le portugais habite avec moi.
- Je suis née et grandie avec le portugais.
- C'est difficile d'écrire en français, un casse-tête.
- En français, pour écrire, on doit obéir à une série de règles grammaticales qui n'existent pas en portugais.
- Parce que le portugais est une langue que je maîtrise. C'est ma langue d'usage dès mon enfance.
- Il est plus difficile d'écrire en français qu'en portugais, étant donné que la première est une langue étrangère dont les règles sont différentes.
- En portugais, on trouve un rapport entre oral et écrit, tandis qu'en français, on n'écrit pas de la même façon dont on prononce.
- Le français présente une syntaxe complexe.
- Il n'y a pas de rapport entre oral et écrit en français.

Justifications de ceux qui ont coché *non* :

- Pour une raison simple, le français est ma langue seconde. C'est la langue que j'apprends depuis l'enseignement primaire.
- En ce moment, à cause de l'habitude d'écrire en français, c'est plus facile d'écrire en cette langue étrangère qu'en portugais. Je pense en français lorsque j'écris, ce qui est dû à la dynamique de cours de cette langue.
- J'ai fait toutes mes études en français.
- Parce que j'ai fait mes études primaire et secondaire en français et j'en continue à l'université.
- Chaque langue est apprise selon ses règles.

Justification de ceux qui n'ont pas coché ni *oui* ni *non* :

- Cela dépend d'habileté de chacun.

- Cela dépend de l'origine culturelle de l'étudiant. Normalement on sait bien écrire en langue maternelle qu'en langue étrangère, bien que certains aient des problèmes dans les deux côtés.

Pour la dixième question, nous présentons les propositions des étudiants :

- Il faut lire beaucoup, écouter la prononciation et comprendre le sens du mot dans sa composition.
- Je propose la réalisation d'exercices de lecture de textes académiques ; je propose aussi la réalisation d'exercices de dictée, d'orthographe et de copie ; pour cette affaire, on devrait concevoir des méthodes destinées aux étudiants de toutes les années de Linguistique/Français afin d'éviter l'utilisation de textes proposés par les enseignants ; je propose l'introduction de la discipline de Langue Française en 2^{ème} et 3^{ème} années pour favoriser la lecture, interprétation de textes, la grammaire et surtout la production orale et écrite des étudiants.
- Lire beaucoup et faire beaucoup d'exercices sur l'écrit, rédiger les rédactions de lettres, etc.
- Je propose beaucoup de travaux écrits, de travaux pratiques en classe en utilisant le tableau noir.
- L'institution doit analyser les erreurs des étudiants pour concevoir de nouvelles méthodes d'enseignement.
- Pour améliorer ma production écrite en FLE, je propose de faire toujours des lectures, puisqu'il y a un rapport entre lecture et écriture ; en lisant, je crois que je serai capable de connaître beaucoup de mots, ainsi que l'orthographe des mots les plus compliqués à écrire.
- Je dois lire beaucoup de textes en français et faire des exercices variés comme ceux de la question 2 ; je suis sûr que la pratique régulière de ces exercices nous apportera la qualité de la production écrite en FLE.
- Je propose d'enseigner toutes les disciplines du cursus en français, pédagogie, psychologie, etc. ; promouvoir des formations en français et changement de méthodologie d'enseignement de certains enseignants de Linguistique/Français.
- Je propose une méthodologie de traitement de textes et d'exercices d'écriture, en faisant des consultations de mots difficiles dans les dictionnaires ; lire aussi de bons ouvrages.

- Lire de plus en plus ; regarder des films, des feuilletons et des comédies français ; faire des copies, simuler des dictées ; consulter des grammaires et des dictionnaires pour savoir comment on écrit correctement.
- Faire de plus en plus des travaux de dictée.
- Lire de plus en plus pour se familiariser avec les mots ; faire des écrits narratifs et descriptifs.
- Trouver un enseignant capable de combler les lacunes laissées aux niveaux précédents.
- Pour améliorer ma production écrite en français, je dois faire beaucoup de lectures.
- Pour améliorer ma production écrite, je dois faire beaucoup de lectures afin de connaître les mots. On corrige nos erreurs en lisant et pas en écrivant.
- Je propose de faire beaucoup de lectures, exercices d'orthographe et de rédaction.
- Je propose pour ceux qui ne savent pas bien écrire d'aller à l'Alliance française. Il faut faire des efforts et consulter ceux qui savent déjà le faire. La lecture nous aide aussi à savoir écrire.
- Je propose de lire beaucoup et d'être motivé par les enseignants et les représentants qui se chargent de cette langue.
- Pour améliorer ma production écrite en FLE, il faut que je m'exerce aussi en grammaire.
- Il faut lire beaucoup et éviter le complexe d'infériorité au niveau de l'oral et de l'écrit.
- On apprend en pratiquant ; pour améliorer ma production écrite en français, il me faut la lecture, les exercices de composition et les dialogues avec mes collègues.
- Pour améliorer ma production écrite, il me faut un soutien des enseignants de français.
- La pratique de la lecture et des exercices de construction de phrases constitue une démarche indispensable au développement de l'individu non seulement sur le plan phonétique mais aussi sur le plan morphosyntaxique.
- Pour améliorer ma production écrite, je propose des exercices de dictée et de composition.

2.2.2 Remarques sur les réponses des étudiants

Nous avons remarqué sur les feuilles d'épreuves et d'examens des étudiants que les difficultés éprouvées sont variées. Les réponses des enquêtés viennent de confirmer cette observation. Le tableau ci-après présente les réponses ou idées les plus convergentes.

Tableau 8

Question	Réponses ou idées les plus convergentes	Nombre d'étudiants	%
1	La double dimension de la communication	12	50
	L'écrit, base de l'enseignement/apprentissage	10	41,66
2	Lettre standard	14	58,33
3	Difficultés de choix de mots	16	66,66
	Difficultés d'emploi d'accents	16	66,66
4	Ils n'ont pas été formés dans cette filière, donc leur niveau est faible.	17	70,83
5	Emploi des accents	10	41,66
6	Faire un rapport entre les deux langues ; utilisation du vocabulaire portugais	14	58,33
7	Influence de la langue maternelle sur la langue étrangère	15	62,5
8	Complexité des niveaux de traitement	15	62,5
9	Le portugais est la langue de scolarité et de vécu de l'étudiant	15	62,5
10	Pratique de la lecture, exercices pratiques de rédactions et de dictées, la consultation de dictionnaires et de grammaires.	15	62,5

Dans ce tableau, nous présentons les réponses ou les idées des étudiants qui nous paraissent les plus convergentes, suivies de pourcentage.

Les réponses données par les étudiants nous amènent à faire les remarques suivantes :

1. Les étudiants sont à l'unanimité que l'écriture est une activité importante et indispensable pour l'enseignement/apprentissage de FLE comme le montre le pourcentage (100%)¹⁰³.

2. Les justifications des étudiants sur l'importance de l'écriture se convergent vers la double dimension de la communication : orale et écrite (50%).

3. La typologie d'écrit faite en Pratique du français est la suivante :

- lettre standard ;
- lettre de motivation ;
- curriculum vitae ;

¹⁰³ Voir tableau 7.

- écrits littéraires ;
- écrits descriptifs ;
- écrits narratifs.

Parmi ces écrits, la lettre standard a été cochée par la majorité des étudiants comme l'indique le pourcentage (58,33%); ce qui montre aussi que la typologie d'écrit n'est pas trop variée.

4. Les difficultés des apprenants en production écrite sont variées, mais les étudiants, dans leur majorité, ont des difficultés d'emploi des accents et de choix de mots (66,66%).

5. La plupart des enquêtés signalent que les étudiants qui choisissent le français comme moyen de l'accès à l'ISCED n'ont pas de bases pour affronter l'écrit en français (70,83%)¹⁰⁴.

6. Les opinions des étudiants par rapport à ceux qui choisissent le français comme moyen de l'accès se convergent sur leur niveau faible, puisqu'ils n'ont pas été formés dans cette filière (70,83%).

7. Les erreurs signalées par les apprenants sont :

- emploi des accents ;
- formation du pluriel de certains mots ;
- distinction de genres ;
- difficultés d'utilisation de lettres doubles ;
- difficultés d'accord ;
- utilisation ou transformation de mots de la langue portugaise ;
- difficultés de construction de phrases.

Parmi ces erreurs, l'emploi des accents est signalé par 41,66% des étudiants.

8. Les étudiants, dans leur majorité (75%)¹⁰⁵, affirment que le portugais interfère dans la production écrite en français langue étrangère.

9. Concernant l'interférence du portugais, les justifications des apprenants vont dans le sens d'utilisation de la structure de la langue source en langue cible, c'est-à-dire emploi des niveaux de langage de cette langue : lexical, syntaxique, morphologique et sémantique (58,33%).

10. D'après les étudiants, l'origine culturelle peut être un facteur explicatif des erreurs de production écrite ; leurs réponses se convergent sur l'influence de la langue maternelle sur la langue étrangère, puisque la première fait partie de la culture de l'étudiant (62,5%).

¹⁰⁴ Voir tableau n° 7.

¹⁰⁵ Tableau 7.

11. La plupart des étudiants soulignent la complexité des niveaux de langage en langue étrangère (62,5%).

12. Les apprenants remarquent qu'écrire en français est plus difficile qu'en portugais, puisque cette dernière est leur langue de scolarité et véhicule leur vécu (62,5%).

13. Les propositions des étudiants convergent vers la lecture de textes, les exercices pratiques d'écriture, les exercices de dictée et la consultation de dictionnaires et de grammaires (62,5%).

En résumé, la pratique ordinaire de la lecture proposée par les étudiants et conseillée par les spécialistes en matière de langue constitue un des moyens indispensables pour l'acquisition de la compétence d'expression écrite. Nous devons souligner la proposition suivante faite par un étudiant : «on corrige nos erreurs en lisant et pas en écrivant».

Il y a un rapport entre les difficultés trouvées dans les productions des étudiants et les difficultés mentionnées dans leurs réponses. Nous avons remarqué que la mémorisation insuffisante du vocabulaire amène les étudiants à faire recours à la langue source. Ce phénomène a été confirmé dans les réponses des étudiants : «On utilise parfois les mots du portugais dans les productions en langue étrangère».

Nous avons relevé des erreurs de syntaxe dues à la structure du portugais. La réponse suivante confirme cette observation : «sur le plan syntaxique, je remarque que le français ne diffère pas du portugais parce que les deux langues ont les mêmes règles de formation de phrases». Dans les productions écrites des étudiants, nous avons relevé des erreurs de genre dues à l'utilisation du système morphologique de la langue source. Les réponses des étudiants confirment cette position : «sur le plan morphologique, je trouve une confusion : les mots masculins en français sont au féminin en portugais et vice versa».

L'analyse que nous venons de faire sur les productions et les réponses des étudiants montre que tout apprenant commet des erreurs. L'acquisition du système graphique d'une langue est un produit de l'histoire qui dépend non seulement de l'enseignant mais aussi de l'étudiant. Le chapitre qui suit se consacre aux conseils pédagogiques.

CHAPITRE III

QUELQUES PROBLÈMES, CONSEILS ET FICHES PÉDAGOGIQUES

Nous nous attachons à indiquer quelques problèmes associés aux erreurs de production écrite et proposer des démarches pédagogiques indispensables en classe de langue. Dans le chapitre précédent, nous avons constaté les difficultés suivantes éprouvées par les étudiants de la 1^{ère} année en production écrite :

1. Erreurs de morphologie ;
2. Erreurs de syntaxe ;
3. Erreurs de sémantique ;
4. Erreurs de lexique ;
5. Erreurs d'orthographe.

3.1 ERREURS DE MORPHOLOGIE

Pour les erreurs de morphologie, nous avons affirmé au point 1.2.4 du chapitre I que l'intériorisation de la grammaire est un des objectifs fondamentaux de l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère. Nous venons de remarquer au point 2.1.4 *Remarques sur les productions des étudiants* que certaines erreurs de genre comme *un ceinture noir, une pantalon* sont peut-être dues à la morphologie de genre de la langue source de l'étudiant, puisque ces noms en portugais se trouvent respectivement au masculin et au féminin. C'est à l'enseignant de présenter des listes de noms dont le genre se diffère en portugais et en français. Ce qui permettra à l'apprenant lui-même de découvrir d'autres noms qui ne partagent pas le même genre en deux langues.

Pour les erreurs d'utilisation de l'auxiliaire *être* à la place de l'auxiliaire *avoir*, erreurs d'accord entre participe passé/sujet, suppression et addition de lettres de verbes, erreurs d'accord entre sujet/verbe, emploi déformé du participe passé, utilisation de la préposition *à* au lieu de la troisième personne du verbe avoir *a* dues peut-être à des difficultés de conjugaison de verbes, la lecture systématique de la grammaire et la pratique des exercices de rédaction sont indispensables pour franchir cette sorte de difficultés.

Nous pensons que les erreurs comme la confusion entre le possessif *son* et troisième personne du verbe être au pluriel *sont* (erreurs à dominante logogrammique, Grille typologique des erreurs, dans *Orthographe française*)¹⁰⁶, confusion de l'article contracté, confusion entre les déterminants possessifs et les déterminants démonstratifs (*M. Vincent écrit à ces amis* au lieu de *ses amis*) sont dues à la méconnaissance des catégories grammaticales. La confusion de nombre des noms, adjectifs, articles (erreurs à dominante morphogrammique)¹⁰⁷ peut être un problème de fautes d'étourderie. Nous écrivons « les formation » et nous oublions le *s* de formation. À cela un seul remède, une relecture attentive de notre texte, en faisant tout particulièrement porter notre attention sur ces accords élémentaires, parfaitement connus de nous, trop peut-être, puisque nous les oublions.

Pour éviter cette typologie d'erreurs, les enseignants et les apprenants doivent jouer des rôles déterminants. Du côté des enseignants, c'est à eux de fournir aux apprenants les règles grammaticales. Du côté des apprenants, c'est à eux d'acquérir des connaissances sur la morphologie de la langue étrangère d'une façon implicite d'après Krashen (voir 1.2.4), ainsi qu'apprendre les règles fournies par l'enseignant ou en lisant la grammaire et de bons ouvrages.

3.2 ERREURS DE SYNTAXE

Comme nous l'avons indiqué dans le chapitre I que l'étudiant devant une langue étrangère possède déjà des connaissances sur la grammaire de sa langue source (portugais, voir 1.2.4). Ce qui est à la base de la confusion d'emploi de prépositions, absence des articles, emploi inutile de la préposition *de* et emploi de deux déterminants à la fois (le son) comme nous l'avons souligné au point 2.1.4. Lado cité par Besse et Porquier distingue le transfert positif du transfert négatif ; d'après lui « les individus tendent à transférer dans la langue étrangère, en production et en réception, les caractéristiques formelles de leur langue maternelle »¹⁰⁸. Ce qui est similaire est facile à apprendre ; ce que Lado appelle « transfert positif »¹⁰⁹. Ce qui est différent donne lieu à l'interférence, donc à un transfert négatif, on parle alors des difficultés signalées plus haut. Pour éviter cette sorte d'erreurs, l'enseignant en classe de langue doit proposer des exercices structuraux centrés surtout sur une étude

¹⁰⁶ N. CATACH (2005), *op. cit.*, p. 283.

¹⁰⁷ *Idem.*

¹⁰⁸ Cité par H. BESSE et R. PORQUIER, *op. cit.*, p. 201.

¹⁰⁹ *Idem.*

comparative de deux grammaires (langue source et langue cible). La démarche consiste alors à partir de structures profondes supposées communes aux deux langues, pour remonter aux structures superficielles en spécifiant à chaque niveau intermédiaire, en termes de règles particulières, différents ordres de différence-similitude entre les langues confrontées. Les enseignants de Langue Française et de Pratique de Langue doivent jouer un rôle primordial et indispensable pour éviter ces erreurs, bien qu'apprendre à l'apprenant la communication écrite en langue étrangère soit une affaire, avant tout, de tous les enseignants de cette langue. Les apprenants, eux-mêmes, doivent aussi apprendre les règles de la communication écrite par leurs efforts individuels.

Les erreurs de confusion des pronoms relatifs qui/que, de mauvais emploi des partitifs à la forme négative, de mauvais emploi du sujet, d'utilisation inutile du pronom y, d'absence des articles sont peut-être dues aux difficultés d'adaptation au français langue étrangère. Il faut que les apprenants se familiarisent avec cette langue en faisant souvent des lectures pour savoir comment cela se fait. Une activité proposée par les auteurs et par les étudiants eux-mêmes.

3.3 ERREURS DE SÉMANTIQUE

La langue est un produit de l'homme qui vise un objectif central, la communication. Si les étudiants ont des problèmes de communication, ce n'est plus l'influence de la langue source sur la langue cible, mais c'est quelque chose d'assez grave et inquiétante.

Les structures incompréhensibles que nous avons relevées, montrent bien qu'un certain nombre d'étudiants ont des problèmes de tous les niveaux de langage. Nous avons constaté que ces étudiants n'ont pas de notions de base pour l'apprentissage d'une langue étrangère. Nous devons signaler que les notions de base ne sont pas acquises à l'ISCED, mais aux niveaux précédents.

Nous pouvons conclure que ces étudiants sont là, car le français pour eux est un moyen d'accès à l'ISCED. Ce qui arrive, une année après, ces étudiants changent de spécialité, comme le signalent certains des enquêtés.

Les mots confondus ou mal utilisés traduisent nettement la composante sémantique de la langue source de l'étudiant. Ce qui demande un effort de l'apprenant pour qu'il se familiarise avec les règles d'insertion de sens de la langue cible.

3.4 ERREURS DE LEXIQUE

Nous l'avons souligné dans le chapitre précédent que l'utilisation de mots de la langue d'origine et leur transformation montrent que le lexique d'usage n'est pas suffisamment mémorisé.

Le vocabulaire comporte deux aspects, l'un formel (c'est l'aspect sonore et graphique du mot) et l'autre sémantique (c'est le sens du mot). En langue maternelle, ce sont ces indices formels qui déclenchent dans un premier temps le processus d'acquisition des mots ; chez l'enfant, ces indices véhiculés par les mots sont de type perceptuel ; chez l'adulte, progressivement, les réseaux mentaux tendent à se former à partir d'indices sémantiques. L'apprenant qui écrit *la corde s'est rompé, après le voleur commence pour agredir la dame*, a déjà l'aspect sémantique du contenu qu'il veut transmettre, mais il n'a pas encore acquis l'aspect formel. Lorsqu'un certain nombre de mots sont déjà entreposés dans la mémoire à long terme et organisés en réseaux formels et sémantiques, l'apprenant intègre les mots nouveaux en établissant des liens entre eux et les connaissances déjà acquises en langue source et cible. Selon Treville et Duquette : «l'acquisition d'un mot dépend principalement de son intégration au niveau sémantique : si le lien sémantique ne s'établit pas, le processus d'association formelle ne permet qu'une fixation partielle en mémoire ; s'il y a association, le mot nouveau s'intègre dans des types de réseaux divers : syntagmatiques, paradigmatiques, etc.»¹¹⁰.

Le mot *chien*, par exemple, va entrer en relation paradigmatique avec *chat, oiseau, cheval*, etc ; en relation syntagmatique avec *aboyer, mordre*, etc. ; en relation hyponymique avec *animal, canidés*, etc. et en relation conceptuelle avec *gardien, police, chasse*, etc.

D'après Treville et Duquette : «l'aptitude de mémoriser et à produire un lexème de façon appropriée se développe graduellement allant de la reconnaissance vague à la reconnaissance juste et de la définition vague à la définition juste»¹¹¹. On peut donc affirmer que le «dictionnaire» de l'apprenant est une construction instable qui se développe en se transformant tout au long d'un continuum entre l'aptitude à reconnaître un mot qu'on entend ou qu'on lit (l'aptitude à lui donner un sens) et l'aptitude à l'activer automatiquement pour le produire oralement ou par écrit.

Du point de vue pédagogique, il faut enseigner à apprendre les vocabulaires. Voilà l'opinion de McCarty cité par Bogaards : «parmi les questions les plus difficiles à résoudre

¹¹⁰ M.-C. TREVILLE et L. DUQUETTE, *op. cit.*, p. 57.

¹¹¹ *Idem.*

pour l'enseignement du vocabulaire, on peut relever : quelle quantité de vocabulaire faut-il introduire ? Combien de fois faut-il le répéter ? Quelles sont les meilleures tactiques pour consigner en mémoire de nouveaux mots ? Quand peut-on dire que de nouveaux vocabulaires sont appris ?»¹¹².

Dans le contexte de l'élargissement de connaissances lexicales en L1 Graves cité par Bogaards¹¹³ présente les trois objectifs suivants :

1. apprendre les mots ;
2. apprendre à apprendre les mots ;
3. apprendre des faits sur les mots.

Ce triple objectif peut être transposé dans l'apprentissage des langues étrangères. Comme on le voit, il est formulé en termes d'apprentissage, ce qui nous rappelle utilement que l'acquisition du lexique est avant tout l'affaire des apprenants et que le rôle des enseignants doit être déduit de leurs besoins.

Parmi les tâches impliquées par le premier objectif cité par Graves, apprendre les mots, cet auteur compte :

a) l'apprentissage de nouvelles significations de mots déjà connus ; ici, Graves parle de la polysémie de mots ; l'apprenant peut attacher un seul sens à un mot, ce qui peut poser des problèmes lorsque ce mot est employé dans des contextes différents ; voilà pourquoi l'enseignement/apprentissage de nouvelles significations de mots déjà connus est nécessaire ;

b) l'apprentissage de nouveaux mots pour des concepts déjà connus ; l'auteur parle, ici, des relations de sens ; puisque l'apprenant connaît un nombre important de synonymes, il évitera l'emploi répétitif de mots ; ce phénomène a été signalé par les étudiants enquêtés ;

c) l'apprentissage de nouveaux mots pour des concepts nouveaux (la tâche difficile) ; il s'agit d'élargissement du répertoire lexical et sémantique, ce qui permet bien d'éviter l'emploi de mots de la langue source ;

d) le transfert des mots de l'usage réceptif à l'emploi productif ; on conseille la pratique de la lecture pour l'acquisition de ce savoir-faire.

Les tâches concernant le second objectif, apprendre à apprendre, incluent :

a) l'utilisation de diverses sources d'informations : contexte, parties analysables de mots, ouvrages de référence ; les grammaires, les dictionnaires et les bons ouvrages constituent des outils pour apprendre à apprendre ;

¹¹² Cité par P. BOGAARDS, *op. cit.* p. 162.

¹¹³ *Idem.*

b) mise au point de techniques pour traiter les mots inconnus. La lecture de textes de typologies différentes en classe et dans des situations authentiques aboutit à l'acquisition du vocabulaire.

Pour le troisième objectif, apprendre des faits sur les mots, les apprenants doivent se rendre compte :

a) de ce que connaître un mot veut dire ; il faut que l'apprenant sache que connaître un mot, c'est savoir s'en servir, c'est-à-dire connaître son emploi ;

b) du fait que les sens varient et comment ils varient ; la polysémie de mots est un phénomène incontournable et le sens varie en fonction du contexte ; le sens du mot, c'est son usage ;

c) des mécanismes qui permettent de reconnaître et de manipuler les relations sémantiques entre les mots ; la synonymie, l'antonymie, l'hyponymie expliquent les mécanismes de relations de sens ;

d) des mécanismes qui président à l'emploi figuratif des mots. A part l'emploi propre des mots, on trouve la connotation qui caractérise un texte littéraire ; les étudiants sont censés connaître les mécanismes qui président à cet emploi de mots.

Toute cette énumération montre très clairement que l'apprentissage du vocabulaire ne peut pas être réduit et ne devrait jamais se réduire à un simple apprentissage de mots nouveaux. La façon dont Graves pose les objectifs semble, en effet, bien plus adéquate que les nombreuses approches qui cherchent surtout à établir le nombre de mots à apprendre.

Une attitude extrême relativement à l'apprentissage du vocabulaire est celle de «l'approche naturelle» conçue par Terrell et Krashen, soulignée au point 1.2.2, qui consiste à penser que le vocabulaire s'acquiert sans effort conscient. La position inverse consiste à croire à l'apprentissage conscient et laborieux, en salle de classe ou individuellement, et à la nécessité d'élaborer un programme destiné à développer systématiquement la compétence lexicale en observant les mots dans leurs divers contextes et dans leurs réseaux morphologiques et sémantiques. Ces deux approches sont valables, étant donné que l'apprentissage du vocabulaire peut être conscient ou inconscient.

Le savoir-faire (l'aptitude à utiliser les mots) doit se doubler d'un savoir (sur les mots et sur leur fonctionnement) pour que la connaissance soit optimale. «Le rôle de l'enseignant consiste donc à aider l'apprenant à acquérir ces deux aspects de la connaissance, c'est-à-dire que son enseignement doit comporter une dimension linguistique (aspects phonologiques, morphosyntaxiques et sémantiques des mots), une dimension sociolinguistique (règles d'emploi des mots dans le discours en fonction de la situation de communication et d'un

groupe social déterminé) et une dimension «stratégique» (axée sur les processus de compréhension, de mémorisation et de compensation des lacunes), pour promouvoir l'apprentissage autonome et favoriser l'accumulation et l'approfondissement des connaissances lexicales en fonction de besoins réels et objectifs motivants »¹¹⁴.

3.5 ERREURS D'ORTHOGRAPHE

L'orthographe française est complexe, contrairement à celle du portugais. Ce qui a été souligné par Grevisse cité par Dupriez : « Notre orthographe est donc difficile, elle est savante, trop savante. Que ne s'est-elle libérée, comme l'a su faire, celle des Italiens, des Espagnols ou des Portugais, de certaines servitudes étymologiques, qui l'empêchent si fâcheusement de se mieux conformer à la prononciation [...] Une réforme progressive et raisonnable se fera peut-être »¹¹⁵. L'un des buts des rectifications orthographiques est de supprimer des difficultés rencontrées par les non natifs qui apprennent le français.

L'orthographe ne s'apprend pas d'un jour à l'autre. Il faut du temps pour la mémorisation de l'orthographe d'usage. C'est pourquoi tout apprenant de français langue étrangère commet des erreurs lors de son apprentissage, toutefois les enseignants de Langue Française et de Pratique de Langue doivent souvent corriger les erreurs pour permettre la progression des étudiants. Nous l'avons signalé au point 1.2.1 que dans les productions des étudiants, certaines erreurs ne sont pas corrigées.

L'utilisation incorrecte des accents, utilisation inutile des accents, absence des accents (erreurs à dominante phonogrammique)¹¹⁶, absence de l'apostrophe (erreurs à dominante idéogrammique)¹¹⁷, difficultés d'emploi de consonnes doubles, utilisation inutile de consonnes doubles, suppression, addition et substitution de lettres sont des erreurs fréquentes des étudiants du français langue étrangère. Comme nous l'avons souligné dans le chapitre I, les erreurs à dominante idéogrammique peuvent altérer ou pas la valeur phonique. La complexité du système graphique du français peut être la cause de ces erreurs d'orthographe. Les trois objectifs exposés par Graves sont valables pour l'apprentissage orthographique des unités lexicales. Signalons que, d'une façon générale, la consultation d'un mot dans un

¹¹⁴ M.-C. TREVILLE et L. DUQUETTE, *op. cit.*, p. 97.

¹¹⁵ Cité par D. DUPRIEZ, *op. cit.*, p. 5.

¹¹⁶ N. CATACH (2005), *op. cit.*, p. 282.

¹¹⁷ *Ibid.*, p. 283.

dictionnaire, permet la mémorisation de son contenu graphique. Pour les fautes d'étourderie, nous insistons sur les conseils apportés sur les erreurs de morphologie.

3.6 FICHES PÉDAGOGIQUES

Nous proposons des fiches pédagogiques dans le dessein d'éviter certaines des erreurs signalées et de diversifier les écrits en classe de langue. Ces fiches s'adressent aux enseignants et aux étudiants de la 1^{re} année de la filière FLE de l'ISCED de Lubango.

Fiche 1

Objectifs fonctionnels : distinguer les genres, découvrir les différences entre portugais et français dans ce domaine.

Objectifs textuels : trouver les intrus dans une liste.

Contenu grammatical : noms terminés en *-e*, *-age* et *-eur*.

Source du document : *Les exercices de grammaire*¹¹⁸.

Exercices

1. Les noms qui se terminent par *-e* sont généralement féminins. Entourez les intrus.

modèle	tête
problème	banque
magazine	arbre
ville	téléphone
portefeuille	sourire
enveloppe	grammaire
fenêtre	acte

2. Les noms qui se terminent par *-age* sont généralement masculins. Entourez les intrus.

page	fromage	rage
visage	page	message
plage	nage	lavage
réglage	bagage	village

¹¹⁸ A. AKYÜS et al (2006), *Les exercices de grammaire*, Hachette, Paris, p. 8-9.

mariage	paysage	image
---------	---------	-------

3. Les noms qui se terminent par *-eur* sont généralement féminins. Entourez les intrus.

peur	valeur	chaleur
horreur	cœur	couleur
épaisseur	bonheur	honneur
malheur	fleur	douleur
longueur	largeur	odeur

Déroulement

Il est indispensable que l'enseignant apprenne avant tout aux étudiants quelques noms appartenant à ces listes de genre et des différences entre portugais et français. Ensuite, on distribue le support écrit aux apprenants afin qu'ils accomplissent les tâches demandées. Il est recommandé de corriger le travail à l'oral pour gérer le temps.

Fiche 2

Objectifs fonctionnels : élargir le répertoire lexical.

Objectifs textuels : trouver les mots de la même famille.

Contenu lexical : quotidien, mensuel, journal, média, reportage, spectateur, programme.

Source du document : *Café Crème, Méthode de Français, Cahier d'exercices, niveau II*¹¹⁹.

Exercices

Cherchez un autre mot (adjectif, adverbe, verbe...) de la même famille que les mots suivants. Vous pouvez vous aider d'un dictionnaire.

1. Un quotidien
2. Un mensuel
3. Un journal
4. Un média
5. Un reportage
6. Un spectateur
7. Un programme

Déroulement

L'enseignant est appelé à fournir des listes de mots de la même famille pour attirer

¹¹⁹ M. DI GIURA, S. TREVISI et P. DELAISNE (1998), *Café Crème, Méthode de Français, cahiers d'exercices niveau II*, Hachette, Paris, p. 20.

l'attention des apprenants. On distribue le support écrit aux apprenants ou on l'écrit au tableau. A l'aide de la consigne : Trouvez un mot de la même famille que chacun des mots de la liste, les apprenants seront en mesure de faire l'exercice proposé. La correction peut être faite au tableau ou à l'oral.

Fiche 3

Objectifs fonctionnels : Conjuguer des verbes.

Objectifs textuels : trouver les morphogrammes de certains verbes au présent de l'indicatif.

Contenu grammatical : les désinences

Source du document : *Conjugaison progressive du français*¹²⁰.

Exercices

1. Complétez au présent.

- | | |
|-------------------------------------|----------------------------------|
| a) Tu ouvr..... tes cadeaux | f) Vous desserv la table. |
| b) Nous dorm..... à l'hôtel. | g) Je cour..... vite. |
| c) On sor..... tous les deux. | h) Il ser les clients. |
| d) Ils cueilldes champignons. | i) Il men à ses parents. |
| e) Tu par..... déjà. | j) Nous secour..... les blessés. |

2. Complétez les verbes au présent.

- | | |
|---|---------------------------------------|
| a) Elles vien.....ici. | d) Elle tien..... un livre à la main. |
| b) Vous vous souven..... de ce voyage ? | e) Je fui..... les gens. |
| c) Il acquier..... de l'assurance. | f) Nous préven..... la police. |

3. Complétez au présent.

- | | |
|-------------------------------|---|
| a) Elle ri..... trop fort. | d) Qu'est-ce que vous di..... ? |
| b) Tu condui..... bien ! | e) Je di..... la vérité. |
| c) Qu'est-ce que tu li..... ? | f) Nous nous inscriv..... en 1 ^{re} année. |

4. Complétez au présent.

- | | |
|-------------------------------------|--------------------------------|
| a) Tu atten..... depuis longtemps ? | f) Vous éteign..... la radio ? |
| b) J'enten..... du bruit. | g) Ils per..... la tête ! |

¹²⁰ M. BOULARES et O. GRAND-CLEMENT, (2004), *Conjugaison progressive du français, avec 400 exercices*, CLE International, Paris, p. 27, 29, 31 et 33.

- | | |
|-------------------------------------|-------------------------------------|
| c) On se rejoint à la maison. | h) Tu te plain..... tout le temps ! |
| d) Nous répon..... rapidement. | i) Je me per.... dans les détails. |
| e) Il pein..... des portraits. | j) Il préten..... être noble. |

Déroulement

Il faut que les étudiants sachent que les verbes proposés sont irréguliers. On donne des listes de verbes qui se conjuguent de la même façon. On demande aux apprenants de compléter les verbes partant des verbes qui ont des désinences communes. La correction peut être faite au tableau.

Fiche 4

Objectifs fonctionnels : élargir le répertoire lexical.

Objectifs textuels : trouver les définitions de mots.

Contenu lexical : générique, chaîne de télévision, audiomètre, plateau, présentateur, rédaction, audience.

Source du document : *Café Crème, Méthode de Français, Cahier d'exercices, niveau II¹²¹*.

Exercices

1. Associez les mots suivants à leurs définitions : un générique, une chaîne de télévision, un audiomètre et un plateau.

- a) Espace où les acteurs ou les présentateurs se trouvent pendant une émission.
- b) Ensemble de programmes d'émissions diffusées sur un même canal.
- c) Appareil qui mesure l'audience des chaînes de télévision.
- d) Séquence d'un film (ou d'une émission de télévision) où sont présents les noms des acteurs, des producteurs et de tous ceux qui ont collaboré à sa réalisation.

2. Sur le modèle des définitions ci-dessus, rédigez les définitions de :

- a) Un (e) présentateur / trice
- b) Une rédaction (d'un journal, d'une chaîne)
- c) Une audience

Déroulement

La démarche consiste à distribuer le support écrit aux apprenants.

Pour le premier, l'enseignant est censé donner les consignes suivantes : Regardez les mots proposés et lisez attentivement les définitions ; associez les mots à leurs définitions.

¹²¹ M. DI GIURA, S. TREVISI et P. DELAISNE, *op. cit.*, p. 20.

Pour le deuxième, l'enseignant donnera la consigne : trouvez les définitions de mots proposés, pour que les apprenants puissent accomplir leur tâche. On peut faire la correction soit au tableau, soit à l'oral étant donné qu'enrichir les connaissances sémantiques, c'est le but à atteindre.

Fiche 5

Objectifs fonctionnels : élargir le répertoire lexical et sémantique.

Objectifs textuels : comprendre et compléter.

Contenu lexical : hebdomadaire, téléspectateurs, envoyé spécial, documentaires, téléfilms et émission.

Source du document : *Café Crème, Méthode de Français, Cahiers d'exercices*¹²² et *Les clés du nouveau DELF, B1*¹²³.

Exercices

1. Complétez les phrases à l'aide des mots suivants : un hebdomadaire – téléspectateurs – l'envoyé spécial – des documentaires – les téléfilms – l'émission.

Ex : Fait beaucoup d'interviews dans la rue, parmi les gens ordinaires.

→ L'envoyé spécial fait beaucoup d'interviews dans la rue, parmi les gens ordinaires.

a) Tu sais, parfois je préfère m'acheter plutôt qu'un quotidien. On a tellement peu de temps pour lire !

b) culturelle du vendredi soir s'interrompt pendant l'été. Dommage !

c) Récemment, on a créé une chaîne de télévision qui ne propose que..... sur les animaux. Les enfants en sont ravis !

d) de la série *Maigret* sont interprétés par Bruno Crémer. C'est un très bon acteur !

e) Dimanche 1^{er} juin, France 2 a dépassé les autres chaînes pour l'indice d'audience : quinze millions de ont suivi l'émission consacrée aux élections.

2. Complétez les extraits suivants avec les mots de la liste.

éditorial – compilation – roman – rubrique - dossier

a) C'est un particulièrement réussi où les personnages historiques se mêlent aux personnages fictifs. Le lecteur y trouvera son compte, à n'en pas douter.

¹²² *Ibid.*, p. 20-21.

¹²³ E. GODARD et al (2006), *Les clés du nouveau DELF, tout pour réussir le DELF nouvelle formule B1, Cadre européen commun de référence*, Presses Universitaires de Grenoble (PUG), Grenoble, p. 8-9.

b) Retrouvez l'..... de Pierre Clément, page 25, qui fait aujourd'hui un bilan de la politique gouvernementale en matière de logement.

c) Nous sommes face à la de l'année : un double CD qui réunit les chansons de toute une carrière.

d) Le du mois : enquête chez les 15-25 ans, la guerre aux kilos. Perdre du poids en cas d'embonpoint, d'accord. Mais attention à l'obsession du corps parfait.

e) « Le personnage du mois » : Jean Lacouture, l'histoire des grands.

3. Complétez les définitions avec les termes suivants.

programmes – fichiers – fil – à distance – informatique – relié – organiser – emmagasiner – contacter

a) Internet, c'est un réseau qui permet de des gens ou des services au moyen d'un ordinateur.

b) Un portable permet d'appeler par téléphone sans être par un

c) Avec un agenda, électronique, on peut son emploi du temps.

d) Un lecteur MP3 est un baladeur qui permet d'..... une grande quantité de musicaux.

e) Un logiciel est un ensemble de qui permet de faire fonctionner un système

Déroulement

Après la distribution du support écrit, il suffit de lire les questions pour que les apprenants complètent les phrases avec les mots proposés. La correction peut être faite à l'oral.

Fiche 6

Objectifs fonctionnels : enrichir les connaissances syntaxiques.

Objectifs textuel : savoir employer les pronoms relatifs.

Contenu grammatical : où, dont, qui et que.

Sources du document : *Café Crème, Méthode de Français, Cahiers d'exercices, niveau II*¹²⁴ et *Les exercices de grammaire*¹²⁵.

¹²⁴ M. DI GIURA, S. TREVISI et P. DELAISNE, *op. cit.*, p. 21.

¹²⁵ A. AKYÜS et al., *op. cit.*, p. 139

Exercices

1. Complétez par *où* et *dont*, selon le cas.

a) La librairie je vais depuis des années a été transférée dans un autre quartier.

b) La revue d'art je t'avais parlé a changé de directeur.

c) Elle connaît bien ce journaliste : c'est une personne on dit beaucoup de bien.

d) Le jour je suis passé à la télévision, j'étais très nerveux.

e) C'est un article l'on trouve des informations intéressantes.

2. Complétez avec *qui* ou *que* (Rétablissez l'apostrophe si nécessaire).

Prends la liste de courses *qui* (1) est sur la table. Achète les légumes chez le marchand(2) est à l'entrée du marché. Dis-lui que les tomates (3) il avait samedi dernier étaient délicieuses. Pour le rôti, va chez le boucher (4) Pierrette nous a indiqué, on va essayer.

N'oublie pas le gâteau (5) j'ai commandé chez le pâtissier.

Rapporte les photos (6) doivent être prêtes.

Va chez le teinturier et dépose les vêtements (7) j'ai préparés.

Et, s'il te plaît, descends la poubelle (8) j'ai mise près de la porte. Merci !

Déroulement

Avant de soumettre les étudiants à cet exercice, l'enseignant est censé donner quelques exemples d'emploi des pronoms relatifs. Après la distribution du support écrit, la tâche des apprenants, c'est de remplir les phrases avec les pronoms proposés, donc il suffit de lire les questions. La correction est faite par les étudiants eux-mêmes à l'oral.

Fiche 7

Objectifs fonctionnels : élargir les connaissances du système graphique français.

Objectifs textuels : Employer les accents, distinguer les homophones, trouver les mots de la même famille et dégager leurs pièges.

Contenu orthographique : Accents aigu, grave et circonflexe.

Source du document : *Panorama, Méthode de Français, Cahier d'exercices, niveau II*¹²⁶ et *Conjugaison progressive du français*¹²⁷.

¹²⁶ J. GIRARDET et J.-M. CRIDLIG (1991), *Panorama, Méthode de Français, cahier d'exercices, niveau II*, CLE International, p. 22.

¹²⁷ M. BOULARES et O. GRAND-CLEMENT, *op. cit.*, p. 95.

Exercices

1. Mettez les accents quand c'est nécessaire.
 - a) L'année dernière, les élèves ont étudié la géographie de l'Amérique.
 - b) Son père a des terres cultivées et des forêts dans le Périgord.
 - c) Elle épelle son prénom.
2. Complétez chaque phrase avec les deux mots.
 - a) *la/là* – Où est garé voiture ? Elle est bas, au coin de la rue.
 - b) *ou/où* – as-tu mis le journal ? Dans le salon dans la chambre ?
 - c) *a/à* – Il acheté un appartement Paris.
 - d) *du/dû* – Ses amis sont restés pour dîner. Il a aller acheter pain.
 - e) *sur/sûr* – Je suis que j'ai laissé mes lunettes la table de la salle à manger.
 - f) *mur/mûr* – Contre le Il y a un arbre fruitier. Ses fruits sont
3. Trouvez un mot de la même famille que le mot souligné. Ce mot doit comporter un accent circonflexe.

Ex : Le bandit avait un regard bestial → bête.

- a) Elle était très malade. Elle a été hospitalisée →
 - b) Il est garde forestier →
 - c) Ce livre est intéressant →
 - d) Ce gâteau est croustillant →
 - e) Les habitants de la Corse sont des insulaires →
4. Mettez les accents comme il convient.
 - a) J'emmènerai Paul.
 - b) Je préfère partir.
 - c) Elle ne se levera pas.
 - d) Nous n'achèterons rien.
 - f) Nous espérons qu'il va bien.
 - g) Il préférera ne pas y aller.
 - h) Ils gèleront les prix.
 - i) Elle se lève à 7h.
 - j) Tu enlèveras la poussière.
 - l) Ils s'inquièteront pour ma santé.
 - m) Elle n'adhèrera pas à notre projet
 - .n) Il achète du pain.

Déroulement

Il faut en amont que l'enseignant transmette aux étudiants quelques principes d'emploi des accents ainsi que les pièges qui peuvent rendre difficile les tâches à accomplir. On remet les exercices aux apprenants, et puis on lit les questions pour que les étudiants effectuent les activités proposées. La correction est faite au tableau.

Fiche 8

Objectifs fonctionnels : élargir le vocabulaire.

Objectifs textuels : employer le vocabulaire du temps qu'il fait.

Contenu lexical : saison de l'année et le temps qu'il fait.

Source du document : *Exercices de vocabulaire en contexte, niveau intermédiaire*¹²⁸.

Exercices

Complétez les phrases.

1. les pluies - pluvieux - pleut

Chez nous, l'automne est très pluvieux : il presque tous les jours et sont fortes.

2. enneigés – la neige – neige

L'hiver, il rarement dans les villes tombe surtout en montagne et les sommets restent jusqu'à la fin du printemps.

3. les nuages – nuageux

Au printemps, au mois d'avril, le ciel est un peu mais ne donnent généralement pas de pluie.

4. le soleil – les orages – ensoleillées – orageux

L'été, se couche tard. En montagne, le temps est souvent et éclatent en général le soir. Au bord de la mer, les journées sont très

Déroulement

Ces exercices apportent des éléments qui ne font pas partie du vécu du public auquel ils s'adressent, vu qu'en Angola, l'année est divisée en deux saisons. La démarche consiste à fournir aux étudiants quelques caractéristiques de chaque saison et leurs limites dans le temps. On demande aux étudiants de compléter les phrases avec les mots proposés. La correction du travail peut être faite à l'oral.

¹²⁸ A. AKYÜZ et al (2000), *Exercices de vocabulaire en contexte, niveau intermédiaire*, Hachette, Paris, p. 119.

Fiche 9

Objectifs fonctionnels : enrichir le vocabulaire.

Objectifs textuels : employer le vocabulaire d'aliments, boissons et transports publics en ville.

Contenu lexical : petit déjeuner français et transports publics parisiens.

Source du document : *Exercices de vocabulaire en contexte, niveau intermédiaire*¹²⁹.

Exercices

1. Complétez le texte.

Beurre – café – céréales – chocolat – confiture – fromage – lait – sucre – thé – yaourt

Le petit déjeuner français est vraiment petit. Mes enfants mangent des tartines, c'est-à-dire du pain (1) avec du(2) ou de la (3), des (4) avec du (5) froid et ils boivent souvent du (6).

Moi, je prends du (7) noir sans (8) ou du (9) nature. Je mange un (10) ou du (11).

2. Complétez cette interview.

vélo – prenez – dangereux – arrêts d'autobus – circulez – autobus – automobilistes – circulation – conduisent – métro – stations de métro – bus – voiture – marche

Le journaliste : S'il vous plaît, madame, c'est pour une enquête sur les transports parisiens : vous avez une minute ?

La passante : Oui, mais pas plus.

Le journaliste : Vous (1) comment, en général : vous (2) le (3), l' (4), votre (5) ou vous avez un (6) ?

La passante : Je prends toujours le bus.

Le journaliste. Et vous pouvez me dire pourquoi ?

La passante : Vous savez, c'est moins cher que la voiture, c'est plus gai que le métro et avec les (7) qui (8) comme des fous, c'est moins (9) que le vélo ! Et puis, en(10), on peut aller partout : il y a beaucoup plus d' (11) que de (12) et quand vraiment il y a trop de (13), je (14). Ca vous va ?

Le journaliste : Parfait. Je vous remercie. Au revoir, madame, et bonne journée.

Déroulement

Cet exercice apporte des éléments culturels. L'enseignant peut fournir et expliquer le

¹²⁹ *Ibid.*, p. 41 et 51.

vocabulaire appartenant au petit déjeuner français ainsi que celui des transports publics parisiens. Ce qui permettra bien aux étudiants de connaître quelques éléments liés au vécu des français et de compléter les textes avec les mots proposés. On laisse du temps pour que les étudiants complètent les textes. On fait la correction du travail à l'oral.

Fiche 10

Objectifs fonctionnels : raconter, décrire, informer.

Objectifs textuels : rédiger une lettre amicale, un compte rendu.

Contenu de la lettre : formules d'appel, vocabulaire narratif, formules de conclusion, formules de politesse.

Source du document : *Les clés du nouveau DELF B1*¹³⁰.

Exercice

Vous allez devoir raconter ou décrire une expérience concernant vos centres d'intérêt. C'est un compte rendu en forme de lettre ou de courriel. Vous devez être capable de présenter des faits et d'exprimer vos sentiments dans un texte cohérent de 180 mots environ.

Ex : Vous êtes allé à la première de ce spectacle hier soir. Vous avez adoré. Vous écrivez un courriel à un ami pour lui raconter votre soirée.

Le CIRQUE ELOIZE

Compagnie canadienne

Du 10 au 15 janvier 2006 au Petit Théâtre.

Plus que du théâtre, plus que du cirque...

Ce spectacle propose une mise en scène chorégraphiée avec de la musique, de la danse, des acrobaties, de la voltige. Un véritable délire visuel et sonore.

La magie vous emporte loin.

Quelques conseils

→ Un compte rendu est une description fidèle et précise d'un événement. Il faut s'appuyer sur la réalité. Vous avez certainement vécu une situation comparable. Faites appel à votre mémoire.

→ Le destinataire de ce message est toujours une personne de votre entourage, un ami

¹³⁰ E. GODARD et al., *op. cit.*, p. 22-23.

ou quelqu'un de votre famille. Vous pouvez donc utiliser un français standard, de style amical.

→Vous devez raconter un événement. Suivez l'ordre chronologique de l'histoire et structurez votre texte : 1. formule de politesse ; 2. introduction de l'idée générale ; 3. description de la première partie de la soirée (avant le spectacle) ; 4. description de la deuxième partie de la soirée (spectacle, exemples et impressions) ; 5. conseil ; 6. salutations et signature.

→Dans cette épreuve, on vous demande d'écrire 180 mots, c'est une longueur indicative. Ne perdez pas de temps à compter les mots ! En moyenne, nous écrivons 10 mots par ligne. Pour vous tester, écrivez la phrase ci-dessous dans votre cahier ou sur une feuille, puis comptez le nombre de mots de chaque ligne. Ce nombre est important, ne l'oubliez pas ! Vous n'aurez plus qu'à faire une petite opération pour savoir combien de lignes vous devez écrire pour respecter la longueur demandée.

Déroulement

Dans cet exercice, l'enseignant est appelé à donner quelques exemples de lettres amicales ; une attention doit être portée sur les étapes à suivre pour cette production, notamment les formules d'appel, d'introduction, de développement, de conclusion, de politesse... L'enseignant peut signaler la variabilité de ces formules. Ensuite, on demande aux apprenants de faire l'activité proposée. On peut faire des échanges de feuilles pour la correction.

Fiche 11

Objectifs fonctionnels : raconter, décrire, informer.

Objectifs textuels : rédiger une lettre amicale, un compte rendu.

Contenu de la lettre : formules d'appel, vocabulaire narratif, formules de conclusion, salutations.

Source du document : *Les clés du nouveau DELF B1*¹³¹.

Exercice

Vous êtes allé/e au cinéma hier soir. C'était une soirée spéciale en présence du réalisateur. Vous avez adoré le film et le débat était très intéressant. Vous écrivez un courriel à un ami pour lui raconter votre soirée.

PUB

¹³¹ *Ibid.*, p. 23.

Lundi 3 janvier 2006 – 20h
Soirée exceptionnelle au Cinéma Grand écran !
Projection de « Angel A », en présence de son
réalisateur Luc Besson.
Le film sera suivi d'un échange avec le public
et d'un cocktail pour fêter la nouvelle année.

Déroulement

On donne quelques exemples de courriels pour servir de modèle. On demande aux étudiants de produire la lettre. Ils peuvent inventer les adresses mails et profiter de la pub ci-dessus.

Fiche 12

Objectifs fonctionnels : Inciter le destinataire à vous rencontrer, donner envie au recruteur de vous accorder un entretien.

Objectifs textuels : rédiger un CV.

Contenu du CV : nom, prénom, coordonnées postales et téléphoniques, âge, situation familiale, métier, expérience professionnelle, formation, compétences complémentaires.

Source du document : *Panorama, Méthode de Français, Cahier d'exercices, niveau II*¹³².

Modèle

1 DUPARC Carla

(née PIETRI)

Née le 22 août 1965 à BOLOGNE (Italie).

Mariée, 2 enfants.

5 Française

9, rue Delambre, PARIS 75014

ETUDES

1987 : Licence d'anglais (Paris III, Sorbonne Nouvelle)

1989 : DEA de lettres modernes (Paris, Sorbonne Nouvelle)

1991 : Diplôme d'interprète de conférence (Ecole supérieure

¹³² J. GIRARDET et J.-M. CRIDLIG, *op. cit.*, p. 8-9.

10 d'interprètes et de traducteurs)

LANGUES PARLEES

Italien (langue maternelle) – Français – Anglais

Notions d'espagnol et de portugais

15 EXPERIENCE PROFESSIONNELLE

- Depuis 1994 : activité libérale

- Interprétation simultanée pour les conférences organisées par l'UNESCO.

- Traductrice pour diverses sociétés (CGE-THOMSON – etc).

20 1993 : stagiaire au journal Le MONDE (traductrice – documentaliste,

Lecture de la presse italienne)

1992 : stagiaire à l'Agence France – Presse.

COMPETENCES PARTICULIERES

- Sujets d'ordre politique et économique.

25 - Matériel utilisé : Macintosh (Word V).

Exercice

Lisez le curriculum vitae. Rédigez votre curriculum vitae. Adoptez la présentation du CV de Carla Duparc.

Déroulement

Les apprenants doivent rédiger leurs CV sur le modèle de Carla Duparc. Après la distribution du support, le rôle de l'enseignant, c'est de lire la question et demander aux étudiants de lire le CV en question et faire l'exercice.

Fiche 13

Objectifs fonctionnels : demander des informations, exprimer un intérêt.

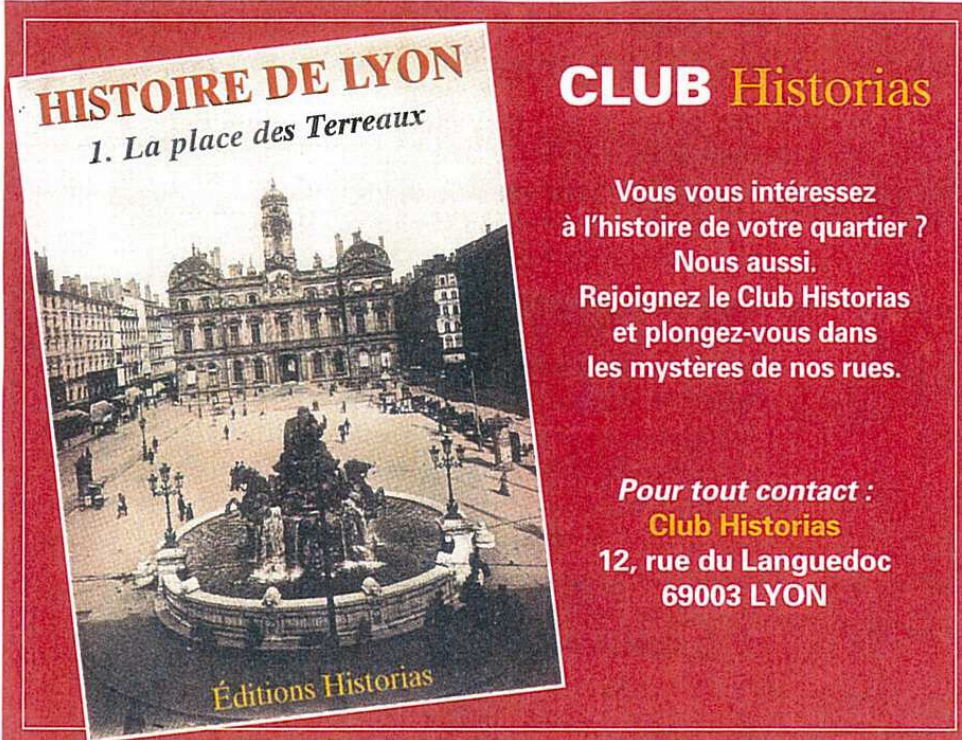
Objectifs textuels : rédiger une lettre formelle.

Contenu de la lettre: formules d'appel, vocabulaire pour exprimer un intérêt, pour demander des informations, formules de conclusion, salutations.

Source du document : *Edito, Méthode de français, niveau B2 du CECR*¹³³.

Exercice

Lisez l'annonce ci-dessous et répondez sous la forme d'une lettre formelle (150 mots environ). Exprimez votre intérêt pour cette association, demandez des précisions sur ses buts, son fonctionnement et les conditions d'adhésion.



The advertisement is set against a red background. On the left, there is a tilted image of a book cover titled "HISTOIRE DE LYON" with the subtitle "1. La place des Terreaux". The cover shows a historical black and white photograph of a large square with a fountain in the foreground and a grand building in the background. The publisher's name "Éditions Historias" is at the bottom of the cover. To the right of the book cover, the text "CLUB Historias" is written in white and yellow. Below this, a white text box contains the following message: "Vous vous intéressez à l'histoire de votre quartier ? Nous aussi. Rejoignez le Club Historias et plongez-vous dans les mystères de nos rues." At the bottom right, another white text box provides contact information: "Pour tout contact : Club Historias, 12, rue du Languedoc, 69003 LYON".

Déroulement

La démarche consiste à analyser des modèles de lettres formelles pour que les étudiants apprennent les différentes étapes de cette sorte de production. On distribue le support écrit et on demande aux apprenants de lire l'annonce afin d'effectuer l'activité proposée. Par rapport à la correction, on peut demander à chacun des apprenants de lire sa lettre.

¹³³ E. HEU et J.-J. MABILAT (2006), *Edito, Méthode de Français, niveau B2 du CECR*, Les Editions Didier, Paris, p. 118.

Fiche 14

Objectifs fonctionnels : relever et comprendre des informations écrites, informer et décrire.

Objectifs textuels : lire un texte critique, répondre aux questions de compréhension écrite et rédiger un courriel critique.

Contenu du courriel: formules d'appel, vocabulaire pour informer et décrire, formules de conclusion, salutations.

Source du document : *Edito, Méthode de français, niveau B2 du CECR*¹³⁴.

Texte

Se régaler dans l'obscurité totale, c'est l'expérience inédite proposée par un restaurant parisien. Allez-y les yeux fermés.

[...] On vient en famille, en couple ou en bande
5 d'amis se plonger dans les ténèbres et se nourrir
d'aliments invisibles... À la carte, un menu clas-
sique de plats méditerranéens riches en saveurs ou
un « menu surprise » pour les amateurs de devi-
nettes gustatives. « *Nous proposons une aventure*
10 *à la fois ludique, sensorielle et humaine, un peu*
folle, mais c'est justement pour cela qu'elle devrait
marcher », s'enthousiasme Édouard de Broglie,
41 ans, l'instigateur du projet. [...] Fasciné par le
restaurant de Zurich qui fait un tabac depuis
15 quatre ans sur le même principe, il se lance dans
l'aventure. [...] Et décide de faire équipe (pour
le service en salle) avec les jeunes aveugles de
l'association Paul Guinot, qui organise, depuis 1999,
des dîners de sensibilisation au handicap. Cepen-
20 dant, « *Dans le noir ? n'est pas un projet associa-*
tif ou humanitaire, tient-il à préciser. *C'est avant*
tout un lieu original, dont l'atmosphère met à mal
bon nombre d'a priori et permet une approche
différente des choses et des gens ». Le mardi soir, par
25 exemple, est réservé aux célibataires : un rendez-
vous que les amateurs de *blind date* au sens litté-
ral ne sauraient manquer.

Dans le noir ?, 51 rue Quincampoix. Paris (IV^e).

Marion VIGNAL, *L'Express*, 13/09/2004.

¹³⁴ *Ibid.*, p. 127.

Exercice

1. Compréhension écrite.

- a) Quel est le nom du restaurant dont on fait la critique ?
- b) Qu'y mange-t-on et qui fait le service ?
- c) Quels sont les buts de l'initiateur du projet ?
- d) Comment a-t-il eu cette idée ?
- e) Quel est le ton de cet article ? Relevez les traits d'humour.

2. Vocabulaire

- a) Relevez les mots en relation avec le noir.
- b) Relevez les mots en relation avec la vision.
- c) Que signifie « *le restaurant de Zurich [...] fait un tabac depuis quatre ans* » ?

3. Production écrite

A votre tour, écrivez un courriel à un (e) ami (e) pour lui faire part d'une expérience positive ou négative dans un restaurant. Vous parlez du lieu, du cadre, des plats, du service et de votre impression finale.

Déroulement

On demande aux apprenants de lire le texte. On répond aux questions de compréhension écrite. Les apprenants peuvent rédiger leurs courriels sur le modèle du texte lu. La correction consistera à demander aux apprenants de lire leurs courriels.

Fiche 15

Objectifs fonctionnels : présenter une candidature à un poste.

Objectifs textuels : rédiger une lettre de candidature spontanée.

Contenu de la lettre: objet de la lettre, motivation dans le choix d'une entreprise, vocabulaire de présentation de qualifications et de qualités, demande d'entretien et formule de politesse.

Source du document : *Edito, Méthode de français, niveau B2 du CECR*¹³⁵.

Exercice

Vous désirez travailler en France. Vous avez lu des dizaines de petites annonces sans trouver l'offre d'emploi de vos rêves. Vous décidez donc d'envoyer une lettre de candidature spontanée à des entreprises. Respectez la présentation d'une lettre formelle (une page maximum).

¹³⁵ *Ibid.*, p. 179.

Déroulement

On présente des modèles de lettres de candidature spontanée pour que les apprenants respectent le plan. On demande aux apprenants d'effectuer l'activité proposée. Les étudiants peuvent lire leurs lettres afin de les corriger collectivement.

Fiche 16

Objectifs fonctionnels : présenter une candidature à une bourse d'études.

Objectifs textuels : rédiger une lettre de motivation.

Contenu de la lettre: objet de la lettre, motivation dans le choix d'une université, vocabulaire de présentation de qualifications et de qualités, demande d'entretien et formule de politesse.

Source du document : *Guide pratique de l'écrit*¹³⁶.

Exercice

Vous désirez étudier en France. Vous avez lu de petites annonces de différentes universités françaises. Vous décidez donc d'envoyer une lettre de motivation à une université. Respectez la présentation d'une lettre formelle (une page maximum).

Déroulement

On présente des modèles de lettres de motivation pour que les apprenants respectent le plan. On demande aux apprenants d'effectuer l'activité proposée. On demande que les étudiants lisent leurs lettres pour permettre l'activité de correction.

Fiche 17

Objectifs fonctionnels : rappeler correspondance, passer commande, demander confirmation d'ordre.

Objectifs textuels : rédiger une lettre de commande

Contenu de la lettre: formule d'appel, formule d'introduction, formule d'exposition, formule de conclusion et formule finale de politesse.

Source du document : *Guide pratique de l'écrit*¹³⁷.

Exercice

Vous désirez passer une commande de produits informatiques. Vous avez lu un nouveau catalogue d'une entreprise. Vous décidez donc d'envoyer une lettre de commande à

¹³⁶ J.-Y. BONNAMOUR, *op. cit.*, p. 149.

¹³⁷ *Idem*, p. 29.

cette entreprise. Respectez la présentation d'une lettre formelle (une page maximum).

Déroulement

On présente des modèles de lettres de commande pour que les étudiants apprennent les éléments constitutifs du plan de ces productions. On demande aux apprenants d'effectuer l'activité proposée. Pour la correction, on demande aux étudiants de lire leurs lettres.

Remarquons que la fiche 1 permet aux étudiants de faire une étude comparative entre portugais et français au niveau de genres et d'éviter les erreurs comme *un ceinture noir*.

Les fiches 2, 4, 5, 8 et 9 ont comme but d'élargir le vocabulaire, en conséquence ces exercices favorisent la performance lexicale, ce qui permettra aux apprenants d'éviter le recours aux mots de leur langue d'origine.

Concernant la fiche 3, les étudiants sont invités à employer les marques verbales, faisant en sorte de ne pas commettre les erreurs de suppression de morphogrammes comme *La fille saisi la corde*.

La fiche 6 apporte des connaissances liées à la syntaxe de la langue cible, notamment l'emploi de pronoms relatifs.

Par rapport à la fiche 7, les apprenants sont invités à découvrir quelques règles d'emploi des accents, ce qui peut éviter les erreurs comme *Nicolas prefere partir en juillet*.

Nous avons proposé les fiches 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16 et 17 pour permettre aux étudiants de s'adapter à la variabilité de l'écrit et d'améliorer la cohésion textuelle. Ces activités mettent aussi les apprenants en situation de communication authentique.

Il s'agit des conseils et exercices pratiques qui peuvent contribuer à l'enseignement/apprentissage de l'écrit en FLE. Ces différents conseils et démarches pédagogiques sont adressés aux apprenants ainsi qu'aux enseignants, surtout de Langue Française et de Pratique de Langue. Dans la section suivante, nous présentons les conclusions du travail.

CONCLUSIONS

La production écrite est une activité complexe qui comporte les dimensions lexicale, morphologique, syntaxique et sémantique. Les erreurs de production écrite que nous avons relevées montrent clairement la complexité de cette tâche pour l'apprenant de langue étrangère, étant donné que ce domaine implique de multiples compétences.

Nous avons signalé que l'apprenant maîtrise cette forme de communication graduellement au cours de ses apprentissages scolaires et la somme de différentes étapes de cette activité, développera sa compétence à l'écrit.

Les erreurs commises par les apprenants en production écrite sont liées :

- au lexique ;
- à la syntaxe ;
- à la morphologie ;
- à la sémantique ;
- à l'orthographe.

Après avoir analysé la typologie des erreurs commises, nous avons conclu que ces erreurs sont dues :

- à l'origine sociale, à l'origine culturelle et à la langue source de l'étudiant ;
- à la particularité des plans lexical, syntaxique, morphologique et sémantique de la langue cible ;
- à la mémorisation insuffisante du lexique d'usage ;
- à la complexité de l'orthographe française ;
- à des difficultés d'adaptation à la syntaxe de la langue étrangère ;
- à la méconnaissance de certaines catégories grammaticales ;
- à l'absence de pratiques de lectures ;
- à l'absence d'exercices pratiques de l'écriture.

Pour améliorer les productions des étudiants, nous conseillons les pratiques suivantes :

- il faut réaliser des exercices de lecture de textes en classe ;
- réaliser d'exercices pratiques de l'écriture variée ;
- développer la capacité de lecture, chez l'étudiant, en situations authentiques ;
- regarder de plus en plus les chaînes françaises ;
- respecter les étapes de la production écrite ;
- les fautes d'orthographe doivent être corrigées par l'enseignant.

Les structures incompréhensibles n'ont rien à voir avec la complexité de la tâche écrite ni avec la langue source de l'apprenant, mais il s'agit des difficultés communicatives. L'enseignant devant ce problème n'a rien à faire, puisque ce comportement de l'étudiant en situation de production écrite témoigne des stratégies dysfonctionnelles de communication.

La complexité de l'orthographe française est souvent soulignée par les auteurs, d'où les difficultés des étudiants dans ce domaine graphique. Nous devons accepter l'erreur, car c'est un signe de progrès. Au fur et à mesure qu'elle se présente, nous cherchons la cause afin de proposer des méthodologies d'enseignement/apprentissage les plus efficaces qui feront face à ce phénomène. Les programmes de Langue et de Pratique doivent être conçus en fonction des compétences de communication à acquérir en FLE.

Nous avons affirmé qu'aucun individu ne peut maîtriser intégralement l'étendue du vocabulaire d'une langue, mais nous devons conclure que l'acquisition du lexique peut être inconsciente ou consciente. Il s'acquiert soit par un contact suivi et intensif de l'apprenant avec la langue, soit par l'apprentissage laborieux en classe.

La grammaire peut aussi être acquise de façon implicite ou apprise à travers les règles fournies par l'enseignant. On parle d'un côté du processus subconscient et d'autre côté du processus conscient.

La révision est très importante dans le processus de production écrite, étant donné que cette étape permet à l'étudiant de corriger et revoir son écriture.

L'existence d'une langue première est souvent considérée comme un inconvénient, ce qui amène les auteurs à affirmer qu'apprendre une langue étrangère revient essentiellement à désapprendre la langue source.

En résumé, vouloir ou pas les erreurs font partie du processus de l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère. Et la qualité de l'écriture est un processus dynamique, progressif qui s'effectue au fil du temps.

« Il convient ici d'être persuadé qu'écrire n'a rien d'une activité mystérieuse, mais est simplement un moyen de communiquer avec des mots que nous comprenons, que nous lisons chaque jour, dont nous connaissons bien la physionomie »¹³⁸. Il semble évident de partager cette affirmation de Burfin, vu que lorsqu'on écrit, on cherche les mots dont on maîtrise la graphie. A ce propos, le rédacteur est censé remplacer un mot dont il hésite la graphie par un synonyme bien connu plutôt que commettre une erreur d'orthographe.

Bien que l'insuffisance d'ouvrages liés à l'écrit et didactique de FLE à la bibliothèque ait été un des obstacles rencontrés pour mener ce travail à son terme, la langue était notre principale difficulté éprouvée en tant qu'étudiant étranger. Notre recherche au niveau de l'écrit ne s'achève pas là, nous manifestons notre désir de l'approfondir, s'agissant d'une activité indispensable pour les enseignants et les futurs enseignants de FLE.

¹³⁸ R. BURFIN (1991), *Français pour tous, écrire sans fautes*, Chronique sociale, Lyon, p. 13.

BIBLIOGRAPHIE COMMENTÉE

L'étude de l'écriture occupe une place de choix chez de nombreux auteurs s'intéressant aux problèmes posés par ce domaine. L'écrit joue un rôle très important dans l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère, puisque cette activité constitue un des domaines de recherches en Didactique de cette langue. Le choix du sujet est dû aux difficultés éprouvées par les étudiants de la 1^{ère} année de la filière Linguistique/français de l'ISCED de Lubango dans les activités de production écrite en classe.

Diverses sources pertinentes furent sélectionnées permettant d'effectuer un travail de recherche.

Outils de FLE en général

1. PENDANX, Michèle (1998), *Les activités d'apprentissage en classe de langue*, Hachette, Paris, 192 p.

Cet ouvrage présente un rappel de quelques théories de l'apprentissage, une réflexion sur le statut de la langue et de la communication en classe. L'auteur expose aussi des orientations méthodologiques pour la classe afin de donner à l'activité de l'apprenant une place dans l'intervention et la réflexion pédagogiques.

Puisque l'erreur et la langue maternelle dans les productions des apprenants sont au centre de notre étude, les thèmes comme *La révision de la notion interférence et le statut de l'erreur* (p. 20-22), *Le rôle de la langue maternelle* (p.17-19), *Le traitement de l'erreur* (p. 148-150) et *Processus impliqués dans la production/expression* (p. 108) ont attiré notre attention.

2. ROBERT, Jean-Michel (2002), *Difficultés du français : Des clés pratiques pour éviter et expliquer les pièges du français*, Hachette, Paris, 96 p.

Les principales difficultés de la langue française sont présentées sous forme de 42 fiches synthétiques.

Cet outil a été conçu pour tous ceux qui veulent utiliser le français écrit et oral dans la vie quotidienne et pour tous ceux qui souhaitent connaître et comprendre la culture française. Ce qui est intéressant dans ce travail, ce sont des fiches liées au français écrit. On parle des difficultés concernant le lexique, la sémantique, la grammaire, la prononciation et l'orthographe.

Les quarante-deux entrées présentées dans ce livre ont été sélectionnées après une enquête auprès d'étudiants étrangers et d'enseignants de langue étrangère. Chaque fiche comporte la présentation et l'analyse d'une difficulté, des règles d'emploi et un petit test d'évaluation.

Il faut souligner que la combinaison de mots obéit à la culture de la langue, raison pour laquelle on propose des activités culturelles dans ce bouquin. Il s'adresse à des étudiants d'un niveau intermédiaire, curieux de connaître les « règles » ou la logique d'une langue qui leur pose parfois de véritables énigmes. Il s'adresse aussi aux enseignants de français langue étrangère désireux d'expliquer ces difficultés à leurs élèves ou à leurs étudiants.

Outils d'expression écrite

1. AKMOUN, Houda (2009), *Mieux enseigner les stratégies de planification* in *Le Français dans le Monde*, n° 365, revue de la Fédération internationale des professeurs de français, CLE International, Paris, p. 26.

Nous avons pu apprendre que la production écrite est l'une des tâches scolaires les plus difficiles et les plus complexes puisqu'elle fait appel à plusieurs compétences mises en place simultanément : des compétences linguistiques, textuelles discursives, pragmatiques, socio-affectives et cognitives.

Akmoun ajoute que les différentes activités mentales, appelées aussi processus rédactionnels, sont mobilisées dans l'acte d'écrire : la planification, la mise en texte et la révision. Il semblerait que les plus grands efforts à fournir lors d'une tâche d'écriture se situent au niveau de la planification. L'écriture permet au scripteur de se fixer des buts d'écriture et d'avoir des représentations sur le lecteur éventuel.

La problématique est centrée autour d'une situation constatée par l'auteur selon laquelle : « or, lors de la production d'un texte argumentatif, les apprenants restent souvent bloqués de longs moments devant la page blanche. Ceci nous a amené à nous interroger sur les raisons de ce blocage et sur les moyens pour y remédier ». Pour répondre à ces interrogations, il a émis trois hypothèses :

- Les apprenants n'arrivent pas à commencer leur production écrite parce qu'ils ne planifient pas leur futur texte ;

- Si les apprenants ne planifient pas, c'est parce que l'enseignement de techniques de production écrite et notamment celui du processus rédactionnel semblent être inexistantes en classe ;
- Enfin, nous supposons qu'un enseignement explicite de la planification peut éviter aux apprenants ce blocage et les amener à produire des textes de meilleure qualité.

2. ANIS, Jacques, CHISS, Jean-Louis et PUECH, Christian (1988), *L'écriture, théories et descriptions*, De Boeck-Wesmael, Bruxelles, 254 p.

D'après les auteurs, les développements actuels de l'informatique, notamment la publication assistée par ordinateur (ou édition de bureau), remettent au premier plan la communication écrite. Ce facteur contribue à dynamiser la linguistique de l'écrit, qui s'attache de plus en plus à dégager les aspects spécifiques de ce mode d'existence de la langue.

Cet ouvrage, qui comporte des références bibliographiques nombreuses, des analyses de documents concrets et des suggestions pédagogiques, peut intéresser les étudiants de lettres et de sciences humaines, les enseignants de la langue et de littérature de tous niveaux.

Après un examen très complet des problématiques de l'écriture développées en anthropologie, ethnologie et philosophie, en linguistique et en pédagogie, une approche originale, basée sur l'autonomie de la langue écrite, est proposée dans cet ouvrage.

Le livre comporte deux volets : le premier est consacré à une graphématique autonome, analyse formelle du système graphique (graphèmes alphabétiques, ponctuo-typographiques et logogrammiques) menée selon les méthodes structurales et intégrant aussi des éléments de pragmatique, le second présente une grille d'approche des espaces graphiques suivie d'études de cas portant sur le journal, le poème et le vidéotex, illustrant comment l'espace graphique est partie intégrante du fonctionnement des textes.

3. BONNAMOUR, Jean-Yves (1997), *Guide pratique de l'écrit*, Chronique Sociale, Lyon, 196 p.

Cet ouvrage apporte des conseils concernant la rédaction. Il fournit des modèles et des étapes de production écrite.

Le plan et les modèles de lettre sont les principales activités proposées dans ce livre. Apprendre ces normes aux étudiants est indispensable pour favoriser les activités de production écrite. Nous avons profité des documents des pages 29 et 149 de l'ouvrage pour les fiches pédagogiques.

4. BURFIN, Régine (1991), *Français pour tous, écrire sans fautes*, Chronique sociale, Lyon, 245 p.

Cet ouvrage fournit des bases simples du langage, éclaire un certain nombre de notions considérées un peu comme des formules magiques permettant au rédacteur d'écrire sans fautes et devenir un bon conducteur de la langue française.

L'auteur expose les causes de fautes d'orthographe et présente des solutions pour les éviter. Parmi ces conseils, nous signalons : «Il convient ici d'être persuadé qu'écrire n'a rien d'une activité mystérieuse, mais est simplement un moyen de communiquer avec des mots que nous comprenons, que nous lisons chaque jour, dont nous connaissons bien la physionomie ». Evidemment, ce conseil encourage le rédacteur à écrire sans fautes.

5. CAPUT, Jean-Pol (1991), *Guide d'expression écrite*, Hachette, Paris, 256 p.

Dans cet ouvrage adressé au public français et étranger, Caput cherche à résoudre quelques difficultés sur le plan graphique. Il parle de la théorie de communication, de l'orthographe et des problèmes grammaticaux de la langue.

Il nous semble important d'utiliser en classe quelques démarches proposées dans ce livre comme l'emploi de prépositions, de relatif, d'introducteurs ainsi que de suivre les conseils liés à quelques erreurs courantes à éviter comme les homonymes, impropriétés...

L'auteur présente dans ce guide de nombreux exemples illustrant les grandes règles et les particularités du français permettant à l'étudiant de résoudre les difficultés quotidiennes de l'expression écrite ou orale.

6. CORNAIRE, Claudette et RAYMOND, Patricia (1999), *La production écrite*, CLE International, Paris, 150 p.

Dans cet ouvrage, les auteurs cherchent à répondre aux questions suivantes : Comment favoriser la rencontre de celui qui écrit et du texte ? Comment permettre aux apprenants de se constituer progressivement des stratégies qu'ils utiliseront en situation de production ?

On propose des points de repères susceptibles de guider les enseignants dans leurs pratiques de classe. Le livre est destiné aux professeurs et futurs professeurs de langue, en particulier de français langue étrangère.

Cet outil permet, dans une langue claire et accessible, de faire le point sur l'état des connaissances et de la recherche en didactique. Il permet aussi de relier théorie et applications pratiques dans la classe. On parle de différentes approches pédagogiques, de l'organisation de la mémoire, des modèles de production, des stratégies du bon scripteur et de la recherche textuelle.

7. COURBERAND, Maryz (2006), *La phrase cent pièges*, Le Polygraphe Editeur, Angers, 80 p.

D'après l'auteur, on a tous un jour ou l'autre à écrire une lettre, un compte rendu, un rapport... Alors commence l'angoisse. Non pas l'angoisse de la page blanche, mais l'angoisse de mal écrire. Il cite quelques idées reçues concernant l'écriture : « je n'ai jamais été bon en français », « je fais des fautes », « je suis nul en orthographe ».

Une remarque faite par Courberand : « les pièges de la communication se cachent dans la phrase : ce sont prioritairement l'ambiguïté, le quiproquo et l'incompréhension ». Il nous semble qu'il a raison, étant donné que les étudiants étrangers produisent parfois des phrases incompréhensibles.

L'auteur souligne aussi que le plus souvent, ces pièges sont dus à un défaut de lien entre les mots : un excès de lien, une erreur de lien ou une absence de lien.

Dans cet ouvrage autant ludique que pédagogique, on donne des exemples de phrases ambiguës, incompréhensibles et de quiproquos, ainsi que des propositions de réécriture. Les rubriques variées (« Astuces », « Règles », « Exercices », « Jargon », « Brillez en société »...) répondent à la curiosité de tous, quels que soient l'âge, le niveau scolaire et les besoins de chacun.

Courberand donne un exemple d'une phrase fréquemment utilisée et considérée par lui comme erronée : Dans l'attente de votre réponse, veuillez recevoir, Monsieur, mes salutations distinguées. D'après l'auteur cette phrase est incorrecte car on change de sujet de conversation sans prévenir le lecteur. « Votre lecteur s'attend donc à ce que vous lui parliez de vous, et que vous continuiez en disant *je* ». Il propose d'écrire plutôt : « Dans l'attente de votre réponse, je vous prie de recevoir, Monsieur, mes salutations distinguées ».

A notre avis, les arguments présentés par l'auteur sont convaincants.

8. GABAY, Michèle (1995), *Guide d'expression écrite*, Larousse, Paris, 416 p.

On trouve dans ce guide toutes les connaissances de base et les conseils pratiques pour mieux écrire.

Dans cet ouvrage, l'auteur a pour but de guider les apprenants dans l'expression écrite au cours de différentes situations de communication.

Nous avons pu retenir, dans ce livre, la pensée suivante : « un message écrit, s'il est rédigé de la façon la plus précise possible, demeure identique lorsqu'il circule d'un lecteur à un autre. L'écrit demeure donc une assurance mémoire à laquelle chaque récepteur – lecteur peut se référer ».

On présente des informations très pratiques, mais les conseils, toujours précis, sont chaque fois justifiés et expliqués afin que l'on puisse mieux les assimiler et les adapter aux besoins des apprenants. Les mots ou concepts spécifiques ont été définis afin que le lecteur puisse faire face éventuellement à des lectures plus exhaustives et plus approfondies dans chacun des domaines abordés.

9. GOHARD-RADENKOVIC, Aline (1995), *L'écrit, stratégies et pratiques*, CLE International, Paris 192 p.

Le livre permet à l'étudiant d'acquérir la plupart des stratégies et des savoir-faire fondamentaux liés à la communication écrite. L'auteur propose une approche culturelle des principaux modes d'expression à l'écrit pour en comprendre les règles implicites de fonctionnement, une démarche d'apprentissage linguistique et technique allant des savoir-faire les plus courants vers les savoir-faire les plus complexes : CV, fiche, compte rendu, synthèse, rédaction de récit, commentaire, essai, dissertation et un entraînement progressif et pratique à travers les activités d'observation, de questionnement, de réemploi et de production.

10. KAHN, Gisèle (1993), *Des pratiques de l'écrit*, Hachette, Paris, 192 p.

Cet ouvrage s'attache à répondre aux questions suivantes : Comment parvenir à une maîtrise de l'écrit qui implique que l'on sache relire son texte, convertir de l'oral en écrit, mettre en œuvre différents niveaux de reformulation dans le discours ? Comment les apprenants acquièrent-ils cette maîtrise en langue étrangère : quel rôle joue un enseignement fondé sur l'écrit ? Comment prendre en compte des styles cognitifs différents et comment parvenir à l'identification du modèle langagier propre à chacun ? Quels types de pratiques de l'écrit privilégier, du préscolaire où il convient de considérer l'écriture comme une activité linguistique en elle-même à l'université où les besoins d'écrit et les pratiques qu'ils induisent doivent être clairement identifiés ? Comment l'approche des genres de texte-observation, imitation, identification des modèles (dissertation, écriture littéraire, fonctionnelle et professionnelle) mais aussi connaissance culturelle des types d'exercices peut-elle permettre une meilleure formation des apprenants ?

Il s'agit de montrer dans cet outil la complexité des opérations mises en jeu dans les activités d'écriture : la complexité des représentations individuelles et sociales de l'écrit ; la multiplicité des modèles d'écriture disponibles. Il s'agit également de pointer quelques expériences pédagogiques non pas tant comme exemples que comme révélateurs de cette complexité et de cette diversité.

11. KAVIAN, Eva (2007), *Ecrire et faire écrire*, De Boeck-Wesmael, Bruxelles, 144 p.

Partant de l'idée que c'est en pratiquant que l'on apprend, ce livre est conçu pour faire écrire. Il invite tout le monde à écrire, à entrer dans la matière même de la langue avec les bagages qu'on a, sachant aussi que d'autres livres existent où l'on peut trouver les outils de la langue qui ne sont pas abordés dans celui-ci, tels que la grammaire, la syntaxe et autres.

Cet ouvrage est utile à ceux qui aiment des ateliers d'écriture. On trouve des éléments comme : les propositions ludiques, la position de l'animateur, l'autobiographie créative, l'architecture du texte, les personnages...

12. MARTIN, Michel (1995), *Jeux pour écrire*, Hachette, Paris, 256 p.

Un des objectifs poursuivis par l'auteur dans cette étude, c'est de provoquer un réel intérêt, une passion pour l'écrit et déclencher de la curiosité, laisser des souvenirs vivaces dus à l'acte créateur. En fait, les quatre parties proposées par Martin apportent des solutions pour améliorer la production écrite des apprenants étrangers au niveau de l'orthographe, de la syntaxe, de la morphologie ainsi que des activités permettant de diversifier leurs tâches.

A travers cette lecture, nous avons pu apprendre que l'acte d'écriture est soumis à des règles, à un processus précis de contraintes successives et diverses qu'il faut surmonter. L'apprenant construit une représentation mentale de ce qu'il doit faire ou de ce qui lui reste à faire. Ces représentations plus ou moins complexes devront être continuellement réactualisées, remises en cause en écrivant. Ecrire c'est presque toujours réécrire. C'est se socialiser tout en développant son esprit critique et son esprit d'analyse.

C'est un ouvrage qui rend à l'apprentissage de l'écrit sa dimension ludique, puisqu'il s'agit des jeux d'écrits adaptés à l'Ecole élémentaire, au Collège et même à l'enseignement du FLE.

13. MONTE LH, Bernard et DEVOUGE, Marie (2008), *Apprendre à bien écrire*, L'Etudiant, Paris, 420 p.

«Bien écrire, c'est d'abord écrire sans fautes. Mais cela ne suffit pas» – remarque l'auteur.

Dans ce livre, l'auteur cherche à répondre aux questions suivantes : Pourquoi n'écrit-on pas comme on parle ? Qui définit ce qui est correct et ce qui ne l'est pas ? Pourquoi l'orthographe française est-elle si difficile ? Pourquoi fait-on des fautes, et comment les éviter ? Quelles sont les erreurs les plus fréquentes ? Peut-on faire confiance aux correcteurs, aux dictionnaires ? Comment utiliser une syntaxe correcte ? La ponctuation, est-ce vraiment importante ? Comment bien écrire une lettre, un rapport, un article ? Quelles sont les formules

à éviter ? Comment structurer un texte long ? Qu'est-ce que le style et comment améliorer le sien ?

Il est intéressant de répondre à ces questions, puisqu'elles font partie des problèmes posés par l'écrit. Les conseils apportés dans cet ouvrage permettent aux rédacteurs d'éviter les fautes et perfectionner leur style.

14. MORHANGE-BEGUE, Claude (1995), *Mieux rédiger*, Hatier, Paris, 80 p.

Il s'agit des exercices centrés sur la construction de phrases renforcés par les pratiques de réécriture.

L'auteur donne des conseils d'emploi des mots permettant aux scripteurs d'éviter les mots inutiles et de supprimer les ambiguïtés.

On propose 100 exercices, exemples et corrigés pour améliorer la production écrite des étudiants.

15. PERY-WOODLEY, Marie-Paule (1993), *Les écrits dans l'apprentissage*, Hachette, Paris, 208 p.

Tout apprentissage, ou presque, débouche sur la production par l'apprenant d'écrits qui fournissent à la fois la preuve et les moyens de cet apprentissage.

Destiné aux enseignants et chercheurs, cet ouvrage est une approche ancrée dans la linguistique du texte. Marie-Paule définit un cadre conceptuel et des outils pour l'analyse, cherchant à relier les caractéristiques de la surface textuelle aux qualités globales de cohérence et de lisibilité. Elle donne des exemples d'analyse de textes produits dans des situations d'apprentissage diverses, en langue maternelle et en langue étrangère ainsi que des directions pour exploitation en didactique de l'écrit.

Les thèmes comme *L'analyse d'erreurs*, *La maturité syntaxique* et *Erreurs en langue et évaluation* portent sur notre travail.

16. PIERRON, Odile et Catherine (1997), *Savoir écrire pour être efficace*, Retz, Paris, 310 p.

Maîtriser l'écrit pour agir, exprimer ses idées, éviter les erreurs courantes, enrichir son vocabulaire, adapter son message et argumenter pour convaincre sont les objectifs poursuivis par les auteurs de cet ouvrage.

On se trouve face à un volume dont les parties sont composées de chapitres, couvrant l'essentiel des thématiques liées à la pragmatique de l'écrit. C'est un parcours théorique expliquant les zones de fragilité d'un sujet face à la page blanche. On présente plusieurs travaux, conseils et démarches regroupés en trois parties.

Les nombreux conseils, exemples et exercices que compte ce livre en font un outil d'autoformation, indispensable à tous ceux qui cherchent à se perfectionner dans l'art d'utiliser l'écrit comme un moyen de communication et d'action efficace étant donné que les auteurs sont spécialistes des techniques de communication et de ménagement. L'usage abusif de répétitions, d'hésitations devant un mot mal employé ou mal orthographié, les impropriétés syntaxiques sont des difficultés signalées dans ce livre et éprouvées par les étudiants dans les tâches écrites. Cette façon de présenter de nombreuses difficultés validées par des exemples concrets nous semble la plus efficace.

Certaines thèses soutenues dans ce bouquin correspondent à notre objet d'étude.

17. REUTER, Yves (1996), *Enseigner et apprendre à écrire, construire une didactique de l'écriture*, ESF éditeur, Paris, 184 p.

L'écriture est devenue une pratique fondamentale dans l'enseignement du français. Dans cet ouvrage, Yves Reuter établit d'abord un bilan critique des pratiques dominantes de l'enseignement de l'écriture afin de mieux comprendre ses effets et en quoi il est nécessaire de le transformer pour l'améliorer.

Il étudie dans un deuxième temps les apports pédagogiques de différents courants importants. Sur cette base, il propose une formalisation de l'acte d'écrire et des situations d'apprentissage que l'on peut mettre en place. Il pose ainsi les principes permettant d'établir une didactique de l'écriture, fondée théoriquement, explicite, réalisable dans la pratique quotidienne de la classe et orientée vers la réussite des apprenants. Ces principes sont ensuite développés et illustrés à partir de plusieurs entrées : la motivation, la diversification de situations d'apprentissage, l'articulation lecture/écriture, le choix de textes-supports, l'évaluation, la réécriture, etc.

Centré sur l'enseignement du français qui a plus particulièrement en charge l'apprentissage de l'écriture, ce livre s'adresse, en réalité, aux enseignants de toutes matières et de tous niveaux scolaires et universitaires qui sont tous, à un titre ou à un autre « professeurs d'écriture ». Il est aussi destiné aux praticiens qui cherchent des aides pour leur activité qu'à tous ceux qui souhaitent mieux connaître les travaux sur l'écriture et mieux saisir les débats qui ont trait à son apprentissage et à son enseignement.

18. SARTOUT, Colette (1990), *De l'écrit universitaire à l'écrit professionnel*, Les Editions Organisation, Paris, 96 p.

C'est un ouvrage qui s'adresse aux étudiants universitaires, de grandes écoles. D'après l'auteur, les étudiants sont habitués à rédiger des écrits universitaires. Mais dès leur première insertion professionnelle, il va falloir changer radicalement leur style. Ce livre présente de

différents modèles de rédaction permettant cette insertion : la rédaction universitaire, la rédaction professionnelle, la lettre, le rapport et les écrits techniques.

19. SCHULER, Eric (2005), *Ecrire mieux et plus vite*, Studyrama, Levallois-Perret, 176 p.

Nous présentons quelques remarques faites par l'auteur : « Les élèves et les étudiants s'appliquent à prendre des notes, le plus souvent sans réelle formation préalable. Pourtant, l'écriture sous forme de notes n'est qu'une technique qu'il est possible d'acquérir et de perfectionner par la pratique : effort de synthèse, de mise en page, utilisation d'abréviation, usage des meilleurs outils... ». On trouve dans cet ouvrage l'ensemble de ces « recettes » afin de construire ou affiner une méthode propre pour prendre des notes.

Au-delà de cet usage « scolaire » écrire de façon rapide et efficace constitue un atout pour la vie professionnelle et personnelle. C'est pourquoi de nombreuses occasions sont évoquées tout au long de cet ouvrage : réunions, fiches de lectures...

20. SIMONET, Renée et MARRET, Annick (2002), *Ecrire pour agir au quotidien*, Editions d'Organisation, Paris, 328 p.

En fait, c'est une étude qui s'adapte aux évolutions concernant la pratique graphique. L'évolution des moyens d'information et de communication remet au premier plan la nécessité de recourir à l'expression écrite, qu'elle soit mise en pratique dans l'échange quotidien de « mails » ou qu'elle accompagne l'image et le son dans le page Internet. Les auteurs proposent différents écrits de la vie professionnelle, parmi lesquels les lettres, les circulaires ; les procès-verbaux, les comptes rendus et les rapports.

Bien que soit un outil centré autour des pratiques professionnelles d'écriture, il permet aux étudiants de transmettre leur savoir-faire dans des situations authentiques de cette activité. Il s'agit de transmettre au lecteur-rédacteur des savoir-faire afin de faire face à l'ensemble des situations d'écriture auxquelles il est confronté dans sa pratique.

21. SPICHER, Anne (2006), *Savoir rédiger*, Ellipses Edition Marketing, Paris, 256 p.

«De nombreux étudiants se heurtent à des problèmes d'expression, alors même qu'ils savent parfaitement quel message ils souhaitent transmettre» – remarque Spicher. Cet ouvrage revient sur les principales difficultés de la langue écrite : orthographe, ponctuation, lexique ; il montre comment rédiger avec clarté et organiser sa pensée ; il explore différentes techniques d'écriture permettant de mettre en valeur ses idées. Illustré par des exemples extraits de productions d'étudiants, il propose des situations d'écriture et des exercices invitant à mettre en pratique les notions abordées.

Ce bouquin s'appuie sur une démarche progressive et méthodique permettant aux étudiants et à tous ceux qui souhaitent améliorer leur style, d'acquérir les techniques rédactionnelles indispensables à une communication écrite efficace et à une expression élégante.

22. VAN DEN AVENNE, Cécile (2007), *Maîtriser son expression écrite*, Studyrama, Levallois-Perret, 150 p.

Ce livre offre une méthodologie de la rédaction.

On propose de différents travaux écrits : correction de langue, cohérence sémantique ainsi que de nombreux exercices et corrigés.

D'après l'auteur « l'essentiel en matière de correction orthographique est de toujours garder un temps pour la relecture avant de rendre un devoir écrit ». Il nous semble intéressant ce conseil de Van Den Avenne dans la mesure où certaines erreurs commises par les apprenants sont dues aux problèmes d'inattention.

L'ouvrage est structuré de trois parties. Dans la première partie, l'auteur distingue l'orthographe lexicale de l'orthographe grammaticale. Il expose des problèmes posés par la syntaxe, lexicale, morphologie, etc. Dans la deuxième partie, Cécile présente quelques éléments d'argumentation tels que les connecteurs... Dans la dernière partie, on fournit des méthodologies concernant la rédaction, notamment les démarches pédagogiques pour réussir à l'acte d'écrire.

23. VAN DEN AVENNE, Cécile (2009), *Savoir rédiger*, Studyrama, Levallois-Perret, 160 p.

Cet ouvrage peut aider l'étudiant à résoudre les différents problèmes qu'il peut rencontrer, qu'il s'agisse de répondre à une question d'orthographe, de revoir un point de grammaire oublié ou d'apprendre à mieux maîtriser son style et son argumentation.

Le livre est structuré de trois parties. La première aborde les phénomènes liés à l'orthographe, à la syntaxe, à la morphologie, au lexique ainsi que les problèmes concernant la cohésion textuelle. La deuxième partie se centre sur l'argumentation. L'auteur met l'accent sur les procédés logiques de l'argumentation et sur les outils linguistiques de l'argumentation au niveau graphique. Enfin, dans la troisième, on parle des écrits scolaires ou académiques. Dans cette partie, on introduit des éléments de rédaction comme : les termes clés, les articulations, la thèse ainsi que le plan, les transitions et quelques pistes pour commenter.

24. VIGNER, Gérard (1982), *Ecrire. Eléments pour la pédagogie de la production écrite*, CLE International, Paris, 128 p.

Ce travail aborde les choix théoriques implicites à partir desquels s'est organisée jusqu'à présent, en langue étrangère, la pédagogie de l'expression écrite. On présente des étapes fondamentales de la production du texte, de manière à définir les lignes générales de la compétence textuelle qui est à la base de toute production écrite. On propose aussi des exercices susceptibles de favoriser chez l'apprenant l'acquisition de ce type de compétence.

Outils d'expression écrite et orale

1. ARENILLA-BEROS, Aline (1996), *Expression écrite et orale, améliorez votre style*, Hatier, Paris, 80 p.

«Ceux qui ont pour métier de rédiger le savent bien, on n'a jamais fini d'apprendre à écrire» – remarque Aline.

Cet ouvrage apporte les principales orientations qui peuvent guider le travail d'écriture : recherche d'une langue correcte, élimination des tournures familières, effort en vue d'un style concis, élégant et simple à la fois. Il comporte quatre parties : une première partie attire l'attention du lecteur sur des fautes d'orthographe ainsi que sur des confusions de mots révélant une grave méconnaissance de la syntaxe et de la langue française ; la deuxième amène à faire des gammes sur la phrase, à varier son organisation en fonction des catégories intellectuelles qu'elle a mission d'exprimer ; la troisième partie propose un travail d'enrichissement systématique de la phrase simple à la phrase complexe ; la dernière permet de faire passer de la phrase au paragraphe et amène à prendre conscience du mouvement que celui comporte.

2. BLANC-RAVOTTO, Mireille (2005), *L'expression orale et écrite en français*, Ellipses Editions Marketing, Paris, 208 p.

Blanc-Ravotto se propose d'aider les étudiants de toutes disciplines à mieux maîtriser les techniques de la langue aussi bien à l'oral qu'à l'écrit, dans des situations variées telles que: l'entretien, l'exposé, le compte rendu, la construction argumentative, le maniement de textes.

Dans ce manuel, on propose également une gamme d'exercices corrigés qui permettent une auto-évaluation.

Nous avons saisi que l'oral et l'écrit sont deux formes d'expression qui entretiennent des rapports étroits. Ainsi, un exposé oral nécessite une préparation écrite, et un texte écrit peut très souvent avoir une finalité orale.

Le désir de l'auteur à travers cet outil, est de familiariser chacun avec la pratique de la langue française : clarté de l'expression, précision du vocabulaire, correction des phrases, choix des registres d'expression sont autant de sujets traités dans ce livre.

3. GREVISSE, Maurice (1995), *Quelle préposition ?*, De Boeck et Lacier, Bruxelles, 104 p.

Cet outil présente quelques difficultés liées à l'emploi de prépositions.

Nous avons retenu: pour bien parler ou bien écrire, il faut avant tout posséder un bon vocabulaire, puis savoir exprimer quelque chose et agencer adroitement les propositions. Il faut aussi amener congrûment les divers compléments des noms, des adjectifs ou des verbes, quand ces compléments sont de construction indirecte. «Quelle est la bonne préposition ? C'est la question qu'il nous arrive de nous poser quand il s'agit de bien amener, dans la phrase, un complément de construction indirecte» - remarque l'auteur.

On présente dans ce livre les verbes et leurs emplois par rapport aux prépositions.

4. MORHANGE-BEGUE, Claude (1995), *Les fautes de français les plus courantes*, Hatier, Paris, 80 p.

L'auteur propose un outil de classe de 100 exercices, exemples et corrigés dans le but d'éviter les fautes de français les plus courantes.

Ces exercices portent sur quelques notions de grammaire comme l'emploi de préposition, de verbes, pronoms relatifs et conjonctions. Ex : aller chez et aller à ; valoir et falloir ; le verbe résoudre ; dont ou auquel ?

Ces éléments proposés par l'auteur montrent bien la complexité des tâches de combinaison de mots.

Outils de compréhension et expression écrites

1. ADAM, Jean-Michel (1999), *Linguistique textuelle. De genres de discours aux textes*, Editions Nathan, Paris, 208 p.

Selon l'auteur, la tâche de la linguistique textuelle est aujourd'hui de théoriser et de décrire les faits linguistiques propres à la mise en discours.

Le chapitre 2 intitulé *De la phrase au texte*, page 43 nous paraît intéressant par rapport à notre objet d'étude. Puisque cette section aborde les solidarités syntaxiques entre unités de la langue, caractéristique d'une communication verbale.

On parle aussi de la fonction de l'écriture qui repose sur les marques instructionnelles et signale au destinataire que telle ou telle unité doit être comprise. On y ajoute l'unité textuelle de base.

2. GATE, Jean-Pierre (1998), *Eduquer au sens de l'écrit*, Editions Nathan, Paris, 192 p.

Le livre est destiné aux enseignants et futurs enseignants, aux formateurs et aux parents des apprenants. Il présente des textes de synthèse sur les problèmes actuels de l'éducation.

L'auteur présente des activités permettant aux lecteurs de découvrir l'écrit et de différencier les modalités de l'appropriation de la langue écrite.

3. MARZANO, Robert et PAYNTER, Diane (2000), *Lire et écrire : Nouvelles pistes pour les enseignants*, De Boeck Université, Bruxelles, 160 p.

Les auteurs, dans cet ouvrage, présentent deux méthodes d'enseignement des compétences langagières liées à l'écrit: l'approche analytique et la méthode globale. Ils montrent en quoi elles sont en fait complémentaires.

Des pistes sont offertes pour comprendre et améliorer les processus de lecture et d'écriture à partir de l'examen de différentes composantes de chaque processus et de leurs fonctionnements, ce qui met en lumière les failles et les faiblesses auxquelles il faudra remédier.

Dans un second temps, les éléments théoriques sont mis en pratique et intégrés dans la classe transformée en un véritable « atelier » de découverte et d'expression, selon trois périodes d'activités spécifiques qui permettent à la fois un sentiment d'autonomie valorisant chez les apprenants et une interaction rapprochée entre enseignant et apprenants.

4. MOIRAND, Sophie (1979), *Situations d'écrit, compréhension et production en langue étrangère*, Hachette, Paris, 179 p.

L'auteur propose aux enseignants de langue une démarche méthodologique originale pour enseigner l'écrit d'une langue étrangère. On présente des activités permettant de développer d'abord, chez les apprenants, des stratégies de lecture autonomes, à travers une approche systématique des écrits non littéraires auxquels ils peuvent se trouver confrontés (repérages d'indices dans des articles de presse, des lettres, des prospectus, etc.). On s'appuie ensuite sur la compétence acquise en compréhension de l'écrit pour passer progressivement à la production de certains écrits, dans la mesure où les besoins ou les motivations des apprenants justifient cet apprentissage.

Cet outil est intéressant sur le fait que le passage à la production écrite implique avant tout le passage par la lecture.

Outils d'orthographe

1. ARRIVE, Michel (1993), *Réformer l'orthographe ?*, Presses Universitaires de France, Paris, 240 p.

Quelques citations faites par l'auteur :

« L'orthographe, c'est la langue : surtout, n'y touchez pas ! » croient les uns. « Pas du tout » répondent les autres, « l'orthographe n'est que le vêtement de la langue ! » D'après l'auteur, c'est entre ces deux approximations que, pendant plusieurs mois, de 1989 à 1991, on s'est battu autour de l'orthographe, comme on l'a déjà fait plusieurs fois depuis le début du siècle.

La visée de ce livre est de décrire l'orthographe française en répondant aux questions suivantes : Comment s'est-elle faite ? Comment fonctionne-t-elle ? Est-il possible de la réformer ?

Selon l'auteur, on ne pourra plus parler de l'orthographe ni de sa réforme sans prendre en compte de ses analyses.

2. BERLION, Daniel (2008), *Les 50 règles d'or de l'orthographe*, Hachette, Paris, 176 p.

Ce livre a été conçu pour permettre à l'apprenant d'acquérir les 50 règles fondamentales de l'orthographe qui, lorsqu'elles sont bien maîtrisées, évitent les fautes les plus courantes.

Chapitre après chapitre, exercice après exercice, l'apprenant sera guidé vers une amélioration méthodique de compétences orthographiques.

On conseille l'usage du dictionnaire quand on hésite sur l'orthographe d'un mot (et non sur son accord). Un autre conseil, en cas d'hésitation, ne pas se précipiter sur le dictionnaire, réfléchir d'abord au type d'erreur qu'on veut corriger. Parfois, il est plus efficace de remplacer un mot par un autre mot plutôt que de se lancer dans de longues recherches qui n'aboutiront pas forcément.

3. CATACH, Nina (1991), *L'orthographe en débat*, Editions Nathan, Paris, 304 p.

En fait, cet ouvrage se centre sur la réforme de l'orthographe française. Beaucoup de questions se posent autour de cette réforme : Qui pouvait prendre en charge la réforme de l'orthographe ? Pourquoi brusquer les choses ? Que doivent faire les organismes chargés de la

politique de la langue ? Une réforme, pour quoi faire ? Pourquoi une telle agitation en France dès que l'on prétend toucher à notre orthographe ? Crise de l'orthographe ou crise de la société ? Pourquoi ne pas changer ?

Catach déclare que les français connaissent et reconnaissent les anomalies de l'orthographe française. Quelques exemples de ces anomalies sont présents dans ce bouquin.

Trois parties sont consacrées aux problèmes posés par le système graphique du français. L'auteur expose les contradictions entre les français par rapport à cette réforme, vu que les uns sont pour et les autres sont contre. Concernant les données statistiques, la plupart des français estiment qu'il est possible de retoucher l'orthographe pour en supprimer quelques bizarreries et absurdités.

Les différents dossiers concernant les points étudiés par les experts sont abordés dans ce livre, puis on présente les listes complètes de mots modifiés pendant les rectifications de l'orthographe française en 1990.

L'auteur constate que l'écart entre le français écrit et le français oral s'est creusé. D'après elle, on ne peut plus fermer les yeux sur cette discordance, qui explique en grande partie les difficultés croissantes des français à dominer ce qui ne correspond plus à leur façon de parler.

Il semble évident de mettre en place cette réforme pour supprimer les anomalies du système graphique actuel du français comme le fait remarquer Nina.

4. CATACH, Nina (2005), *L'orthographe française*, Armand Colin, 3^e éd., Paris, 327 p.

Un ouvrage de référence, à la fois théorique et pratique concernant les éléments graphiques et phoniques du français. Cet outil porte sur notre sujet, étant donné que l'auteur propose une réflexion sur l'actuelle orthographe française et présente des leçons portant sur chacun des éléments fondamentaux (phonétiques, morphologiques, lexicaux) du système graphique. Tous les chapitres sont renforcés par une série d'exercices pratiques avec leurs corrigés, permettant de mettre concrètement les élèves en activités.

La première étape aborde les éléments liés aux phonogrammes. Les liens privilégiés entre graphème et phonème, la notion de fréquence, les accents et signes auxiliaires, les systèmes graphiques des voyelles, des semi-voyelles et des consonnes font l'objet d'analyse de cette partie.

Dans la deuxième partie, l'auteur s'intéresse aux morphogrammes et aux logogrammes.

Il est intéressant de trouver dans ce bouquin les remarques portant sur les points les plus délicats et les plus difficiles de l'orthographe française.

5. DOURNON, Jean-Yves (1998), *L'orthographe en 10 leçons et tout pour déjouer les pièges du français*, Minerva, Suisse, 220 p.

Cet ouvrage rend simple ce qui paraît compliqué et fait aimer le français d'en maîtriser son orthographe. L'auteur propose 10 leçons pour remettre en mémoire quelques principes essentiels pour déjouer les pièges du français.

Les conseils de ce bouquin portent sur le sens d'un mot, le genre, le nombre, l'accord, les verbes, les homophones, les adverbes, la ponctuation, les accents et le bon emploi des majuscules.

Nous avons pu constater au cours de cette lecture que l'auteur a le souci de fournir au lecteur les règles permettant de surmonter les difficultés et de produire des textes sans fautes. On présente les principales difficultés éprouvées par les étudiants étrangers dans les activités d'expression écrite, notamment l'emploi de prépositions, d'accents, de consonnes doubles ainsi que la distinction des homonymes et l'accord du participe passé. Certains points contenus dans ce livre servent de pistes pédagogiques pour le chapitre de notre travail consacré à *quelques problèmes, conseils et fiches pédagogiques*.

6. DUPRIEZ, Dominique (2009), *La nouvelle orthographe en pratique*, De Boeck et Larcier, Bruxelles, 240 p.

Le livre offre une mise au point sur les rectifications de l'orthographe et les rend accessibles à tous par une présentation simplifiée.

La nouvelle orthographe en pratique met à la disposition du grand public, des élèves et des enseignants un lexique des mots concernés par les rectifications orthographiques de 1990.

Dans la première partie, l'ouvrage présente de manière claire et concise les raisons d'être de la nouvelle orthographe, en expliquant l'historique, les motifs, les principes et en confrontant les points de vue des spécialistes qui se sont penchés sur la question.

La deuxième partie du livre, très concrète, se présente sous forme de tableaux d'accès rapide et de consultation facile, faisant de ce guide un véritable outil de travail.

7. FRIPIAT, Bernard (1997), *Se réconcilier avec l'orthographe, les moyens mnémotechniques simples et efficaces pour en finir avec les fautes*, Editions Demos, Paris, 144 p.

«Le manque de temps pour vérifier l'orthographe d'un mot nous contraint régulièrement à modifier nos tournures de phrase et, de ce fait, à appauvrir notre langage» – affirme Fripiat.

Le but de cet ouvrage est de faciliter la mémorisation grâce à des moyens mnémotechniques. Ceux-ci permettront de trouver au plus vite la solution à un problème orthographique en évitant autant que possible les explications grammaticales. Ils aideront

également à acquérir une orthographe acceptable en facilitant la mémorisation. La conjugaison des verbes, l'accord du verbe, le genre et le nombre, éléments qui posent des problèmes dans la production écrite, sont au centre de ce travail.

8. GEY, Michel (1987), *Didactique de l'orthographe française*, Editions Nathan, Paris, 176 p.

L'objectif de ce livre est de définir une pédagogie structurée de l'orthographe. D'après l'auteur, l'enseignement de l'orthographe est actuellement tributaire d'un paradoxe : elle n'occupe qu'une place accessoire dans l'expression écrite en tant que simple véhicule d'information, mais on doit lui consacrer un temps important au vu des problèmes multiples qu'elle suscite. Il présente trois orientations fondamentales : avoir le souci constant d'une organisation générale ; rechercher un équilibre entre pédagogie traditionnelle et pédagogie heuristique ; s'appuyer sur une recherche théorique de haut niveau.

L'auteur présente des définitions tirées de l'orthographe française de Nina Catach, Claude Gruaz et Daniel Duprez. Les éléments d'analyse sont les phonogrammes, morphogrammes, logogrammes, typologie des erreurs, accentuation, ponctuation, performance, conjugaison et dérivation.

Il conclut que l'orthographe est souvent la résultante d'une somme de paramètres pédagogiques, culturels, psychologiques et sociologiques variables d'un individu à l'autre.

9. WARNANT, Léon (2006), *Orthographe et prononciation en français*, De Boeck et Larcier, Bruxelles, 238 p.

L'ouvrage ne reprend généralement que les mots dont l'orthographe et prononciation divergent, provoquant ainsi une difficulté non seulement pour les francophones, mais surtout pour les non francophones quels qu'ils soient.

Il compte plus de 12000 entrées orthographiques qui peuvent prêter à l'erreur ou à l'hésitation. Il ne comprend que des mots dont la prononciation, pour des usagers de langues et de cultures très diverses, ne peut être déduite de l'orthographe.

On y trouve de plus de multiples informations, notamment des précisions sur les liaisons consonantiques possibles obligatoires ou interdites entre des mots particuliers, et sur la conjugaison des verbes, plus particulièrement de ceux en -er.

Fonder systématiquement sur l'orthographe des mots et présenter la prononciation des mots en relation avec l'orthographe d'aujourd'hui sont les objectifs visés par l'auteur.

Outils de grammaire

1. AKYÜZ, Anne et al (2006), *Les exercices de grammaire*, Hachette, Paris, 192 p.

Cet ouvrage de la collection « Les exercices » s'adresse à des étudiants adolescents ou adultes de niveau intermédiaire en français langue étrangère, pour un travail en classe ou en autonomie. Les auteurs proposent des exercices d'entraînement correspondant au niveau A2 du Cadre européen commun de référence. La plupart des exercices sont contextualisés afin de s'inscrire dans une situation de communication authentique. Nous proposons les activités des pages 8, 9 et 139 de l'ouvrage permettant aux apprenants de découvrir les différences sur le plan morphologique de deux langues (source et cible), notamment les genres de noms ainsi que sur le plan syntaxique.

2. BESSE, Henri et PORQUIER, Rémy (1991), *Grammaire et didactique des langues*, Hatier/Didier, Paris, 286 p.

C'est le chapitre 4 qui porte sur notre sujet, pages 73-75. En fait, il s'agit d'un chapitre intitulé *Acquisition, apprentissage et descriptions grammaticales* dans lequel les auteurs traitent brièvement du modèle de Krashen selon lequel « l'acquisition est un processus subconscient, implicite, et orienté vers la signification plus que vers les formes qui la véhiculent ; elle se développe, en contexte naturel ou institutionnel, à travers les multiples interactions verbales et donne à l'apprenant un certain sentiment de ce qui est grammaticalement acceptable et de ce qui ne l'est pas dans la langue ». Il est intéressant de souligner, nous semble-t-il, que le processus qui aboutit à une intuition grammaticale comparable à celle d'un natif, existe chez tout être humain. Les étudiants étrangers s'approprient aussi la langue de leur entourage immédiat, mais cette appropriation est limitée, puisque les interactions verbales en langue étrangère sont limitées. Par rapport à l'apprentissage Krashen affirme : « l'apprentissage, à l'opposé, est conscient, explicite, et plus orienté vers les formes que vers les significations qu'elles véhiculent ou qu'elles permettent de reconstruire. Il développe une capacité de jugement grammatical par référence à des règles enseignées par le professeur ou élaborées par l'apprenant lui-même ». Il nous semble intéressant ce modèle de Krashen, s'agissant de deux processus d'intériorisation de connaissances grammaticales. L'intériorisation de formes grammaticales par l'étudiant étranger se fait généralement d'une façon consciente.

3. BOULARES, Michèle et GRAND-CLEMENT, Odile (2004), *Conjugaison progressive du français, avec 400 exercices*, CLE International, Paris, 223 p.

La *Conjugaison progressive du français* s'adresse à des élèves et des étudiants de tous niveaux car tous les modes et temps les plus utilisés en français y sont présents. C'est un ouvrage d'apprentissage des formes verbales, les exercices des pages de droite permettant un entraînement à partir des modèles présentés sur les pages de gauche. Les verbes sont classés d'après leur infinitif : -er (verbes du 1^{er} groupe), -ir (verbes du 2^e et 3^e groupes) et -re et -oir (verbes du 3^e groupe). Nous avons profité des exercices des pages 27, 29, 31 et 33 liés aux désinences verbales afin d'éviter des erreurs de ce domaine grammatical relevées dans les productions des étudiants. Nous avons aussi profité de l'activité de la page 95 du manuel afin de fournir aux étudiants des règles d'emploi des accents de certains verbes du 1^{er} groupe.

4. CUQ, Jean-Pierre (1996), *Une introduction à la didactique de la grammaire en français langue étrangère*, Didier/Hatier, Paris, 128 p.

Cet outil s'adresse aux étudiants et aux enseignants de FLE qui ont besoin d'assurer leurs connaissances et de renouveler leur réflexion sur une question qui tient, aujourd'hui encore, une place majeure en didactique des langues.

Une section très intéressante de cette étude, c'est le chapitre III (p. 43-52) intitulé *l'analyse contrastive et l'analyse des erreurs*. Dans cette partie, l'auteur développe des notions d'interlangue, d'études comparatives, d'interférence et pédagogie de fautes. A notre avis, ces éléments sont liés à notre thématique de recherche.

5. DELATOUR, Y. et al (2004), *Nouvelle grammaire du français*, Hachette, Paris, 370 p.

Cette grammaire a pour ambition de fournir aux apprenants de français langue étrangère un manuel qui leur donne des repères précis pour maîtriser l'expression écrite et orale. Elle se présente comme un cours complet, où chaque point est étudié d'une manière progressive. Les éléments de la langue les plus simples ou les plus courants sont traités en priorité. Viennent ensuite les constructions plus complexes, plus nuancées et d'un maniement plus subtil.

L'auteur fait un exposé clair des règles essentielles en donnant des explications rédigées dans une langue simple et des exemples nombreux dans un contexte de vie quotidienne.

6. POISSON-QUINTON, Sylvie, MIMRAN, Reine et COADIC, Michèle (2002), *Grammaire expliquée du français*, CLE International, Paris, 434 p.

Cette grammaire s'adresse à des apprenants adultes ou grands adolescents de toute origine linguistique ayant déjà étudié le français et désireux d'approfondir leurs connaissances

et leur savoir-faire. Pour les étudiants plus avancés ou pour ceux qui veulent en savoir un peu plus, la rubrique « Pour aller plus loin » aborde des points grammaticaux plus complexes.

Cette grammaire s'est élaborée à partir de nombreuses questions posées chaque jour par les étudiants. «Ces questions sont parfois difficiles» – remarquent les auteurs. On donne un exemple pour soutenir cette affirmation : que répondre à un étudiant qui demande : pourquoi dit-on : Je parle à Marie → Je lui parle, mais je pense à Marie → je pense à elle, alors que les verbes se construisent tous les deux avec la préposition à ? «Ces interrogations nous laissent parfois perplexes» – remarquent les auteurs. Les étudiants sont exigeants, ils veulent comprendre, ils demandent de vraies explications et refusent d'appliquer mécaniquement des règles.

Les auteurs de cet ouvrage se proposent de fournir de réelles explications claires aux difficultés rencontrées par les apprenants de français.

L'approche est en partie traditionnelle puisqu'on traite les différentes parties du discours, mais les explications s'appuient toujours sur des exemples en contexte.

Quelques exemples d'analyse : les liaisons à l'oral, l'élision à l'écrit, le découpage des mots à l'écrit, la ponctuation, les accents et marques orthographiques.

Outils de vocabulaire

1. AKYÜZ, Anne et al (2000), *Exercices de vocabulaire en contexte, niveau intermédiaire*, Hachette, Paris, 128 p.

Cet ouvrage d'*Exercices de vocabulaire en contexte* s'adresse à des étudiants adolescents ou adultes, faux débutants/intermédiaires, pour un travail en classe ou en autonomie. Le livre permet de faire découvrir et pratiquer le vocabulaire de survie et l'associer à des fonctions de communication.

Nous avons proposé aux étudiants les exercices des pages 41, 57,119 permettant l'élargissement du vocabulaire et l'acquisition de la culture française.

2. BOGAARDS, Paul (1994), *Le vocabulaire dans l'apprentissage des langues étrangères*, Hatier/Didier, Paris, 255 p.

Ce qui nous paraît intéressant dans ce livre de Bogaards, c'est la section intitulée *La sélection du vocabulaire*, pages 99-103. Le choix du vocabulaire est une étape indispensable pour la production écrite. L'auteur signale que l'étendue du vocabulaire d'une langue naturelle est telle qu'aucun individu ne peut la maîtriser intégralement. Les natifs font leur

choix tout naturellement en acquérant les éléments dont ils ont besoin dans leur vie quotidienne. Tandis qu'un étudiant étranger éprouve des difficultés liées au choix de mots.

Une autre section portant sur notre sujet est intitulée *L'hypothèse de l'équivalence sémantique*, pages 148-151. Selon l'auteur, dans le cas de l'apprentissage d'une langue étrangère une mémoire sémantique plus ou moins établie est déjà présente dans l'esprit de l'apprenant. Cette hypothèse pose que les modèles conceptuels et les pratiques sémantico-linguistiques de la L1 fournissent les critères de base pour la langue étrangère. Ce qui se produit chez les étudiants étrangers.

3. *Dictionnaire du français* (2007), Le Robert et CLE International, Paris, p. 329.

Le dictionnaire du français nous a permis de relever le réseau sémantique lié au mot *écrire*. Ce dictionnaire fournit un nombre important de synonymes tels que: tracer des lettres, des signes d'écriture, orthographier, consigner, composer, rédiger, publier, affirmer, soutenir, exposer, exprimer. Des exemples associés à certains de mots appartenant à la définition du mot *écrire*, on les trouve aussi dans le dictionnaire, notamment : il a écrit son nom sur la table ; je ne sais pas écrire ce mot ; il écrit des articles pour une revue scientifique ; je ne sais plus le nom du linguiste qui a écrit cela.

4. GALISSON, Robert (1983), *Des mots pour communiquer*, CLE International, Paris, 160 p.

Nous avons choisi cet ouvrage pour trouver l'importance du vocabulaire ou des mots dans la communication. La forte demande des apprenants en matière de vocabulaire prouve suffisamment que les mots restent bien utiles pour communiquer. Les apprenants ont parfois des difficultés sur le plan graphique pour des raisons de la mémorisation insuffisante du vocabulaire.

Cet ouvrage présente des propositions concrètes pour l'acquisition et la maîtrise des vocabulaires et des stratégies d'accès aux locutions figuratives.

L'auteur remarque qu'«aucune méthode ne dispensera jamais de l'acquisition des mots : la maîtrise d'une langue maternelle ou étrangère passe nécessairement par la maîtrise des mots».

5. LEBLANC, Benoît (1997), *Gérer son vocabulaire, comment résoudre les principales difficultés lexicologiques du français*, Les Editions SMG, Trois Rivières, 188 p.

Le but de ce livre est de donner au lecteur une formation approfondie touchant l'acquisition du mot juste ou l'expression correcte. Il s'agit d'un outil qui vise à développer l'autogestion du vocabulaire, cherchant à développer l'autonomie du lecteur en l'aidant à prendre des décisions concernant ces mots hors de la salle de classe. Une question se pose

autour de cette autonomie : de quelle façon ce volume contribuera-t-il à développer cette autonomie tant souhaitée ? Le contenu proposé par l'auteur vise à répondre à cette question. Leblanc fournit trois techniques d'enrichissement du vocabulaire : enrichissement fonctionnel, enrichissement pédant et enrichissement ludique.

Dans cet ouvrage composé de 13 chapitres, on trouve une approche qui unit la théorie à la pratique. Tout au long de ce livre, les éléments théoriques sont renforcés par des exercices d'application. Les corrigés forment un chapitre à part entière, puisqu'ils ne sont pas uniquement des listes de réponses, mais des solutions commentées.

Ce manuel intéresse tous ceux qui désirent éviter les pièges du lexique français et enrichir leur vocabulaire, étant donné que l'auteur propose et explique les phénomènes d'emprunts, de néologismes, de tournures permettant au lecteur d'employer un vocabulaire non pas forcément normatif, mais adapté à toutes les situations de la vie courante. Cet outil nous semble pertinent par rapport au sujet d'étude vu que le vocabulaire utilisé par les apprenants en langue étrangère est assez restreint. Ces étudiants ont besoin d'enrichir leur répertoire lexical.

6. PICOCHÉ, Jacqueline (1993), *Didactique du vocabulaire français*, Editions Nathan, Paris, 26 p.

Cet ouvrage se fonde sur une base linguistique solide et originale des principes d'un enseignement systématique du vocabulaire. Outil destiné à l'enrichissement et à l'affinement du vocabulaire, il offre également une ouverture sur l'étude des textes et sur la rédaction.

De nombreux modèles d'exercices adaptables à tous les niveaux d'apprenants, francophones ou allophones, sont fournis, la plupart avec leur corrigé. A la fin de l'ouvrage, un « micro-dictionnaire » original, échantillon d'un travail en cours, est proposé afin d'aider à la résolution de problèmes posés par certains de ces exercices.

Selon l'auteur, le rôle de l'enseignant est, bien sûr, d'adapter les exercices qui figurent dans cet ouvrage à son auditoire et d'en imaginer de nouveaux du même genre.

7. TREVILLE, Marie-Claude et DUQUETTE, Lise (1996), *Enseigner le vocabulaire en classe de langue*, Hachette, Paris, 191 p.

Le but des auteurs est d'inciter les enseignants à jeter un regard avisé et critique sur les descriptions théoriques les plus répandues du lexique, de la connaissance lexicale et de l'apprentissage, de suggérer différents modes d'action pédagogique et d'évaluation et, surtout, de leur donner des moyens de repenser et peut-être de réorienter leur propre enseignement.

Le livre comporte quatre parties divisées, chacune, en quatre chapitres.

La première partie, intitulée *Des concepts fondamentaux*, est un rappel de certains aspects linguistiques liés au vocabulaire qui peuvent être utiles au professeur de français, langue étrangère.

La deuxième partie, *L'apprentissage du vocabulaire*, est centrée sur l'apprenant et ses stratégies. Les auteurs s'attachent à exposer les théories liées au fonctionnement de la mémoire et les mécanismes mentaux mis en œuvre lors de l'acquisition des langues.

Dans la troisième partie, *L'enseignement du vocabulaire*, on trouve une procédure didactique destinée à aider les apprenants à développer leur compétence lexicale.

Dans la quatrième partie, enfin, consacrée à *la mesure des connaissances lexicales*, les auteurs analysent les techniques d'évaluation des connaissances lexicales.

Une partie intéressante de cette étude est liée aux modèles d'apprentissage du vocabulaire. Dans cette section, on parle d'une intégration des mots nouveaux en établissant des liens entre eux et les connaissances déjà acquises en langue maternelle et étrangère. Cette intégration nous paraît pertinente par rapport à notre objet d'étude.

Outils de syntaxe

1. DELAVEAU, Annie (2001), *Syntaxe, la phrase et la subordination*, Armand Colin, Paris, 192 p.

D'après l'auteur, la phrase apparaît aujourd'hui comme un domaine dans lequel règne la contrainte du système linguistique en même temps que la créativité. La syntaxe est la construction des phrases : cette formule qui paraît aujourd'hui presque évidente, il a fallu quelques décennies pour qu'elle soit admise.

Dans ce livre, on propose trois parties. Dans la première partie, la présentation suit une démarche qui va des principes abstraits au détail des formes comme : description de la phrase, les catégories syntaxiques, relations syntaxiques, relations lexicales, la forme interne des subordonnées et typologie sémantique. La deuxième partie propose des exercices qui permettent des démonstrations non développées dans la première partie. Dans la dernière, quelques explications techniques sur les grammaires formelles sont proposées.

2. MAINGUENAU, Dominique (1994), *Syntaxe du français*, Hachette, Paris, 160 p.

Ce manuel ne constitue pas une « grammaire du français », ni une description complète de la syntaxe du français, mais un cours d'introduction à la syntaxe du français. Les étudiants qui abordent l'université sont loin d'être ignorants en matière de grammaire, à travers les

cours de français qu'ils ont reçus et l'étude des langues vivantes ou mortes, ils ont acquis un savoir grammatical souvent considérable mais confus. Le but d'un cours d'introduction est de leur donner des cadres pour organiser leurs connaissances. Cela implique la description des catégories et des modes d'organisation essentiels, en n'hésitant pas à lier des phénomènes que la grammaire scolaire range dans les rubriques disjointes. Au lieu de s'en tenir à la classification des formes, il convient de privilégier ce qui facilite l'intelligence des fonctionnements syntaxiques majeurs.

Certains éléments d'analyse portent sur notre travail, notamment : lexicque et syntaxe ; quelques principes de construction ; l'accord en genre et en nombre.

Méthodes de Français

1. DI GIURA, Marcella Beacco, TREVISI, Sandra et DELAISNE, Pierre (1998), *Café Crème, Méthode de Français, cahiers d'exercices niveau II*, Hachette, Paris, 127 p.

Café Crème s'adresse à des grands adolescents et adultes ayant suivi 80 à 100 heures d'enseignement du français. Il fait suite à *Café Crème I*, dont il reprend la structure et garde les rythmes de travail. Ce cahier d'exercices renforce les apprentissages et propose des élargissements et des activités supplémentaires en particulier dans le domaine culturel. Pour favoriser la production écrite des étudiants, nous avons profité des activités proposées dans les pages 20 et 21 ; ce qui permettra aux apprenants d'élargir leur répertoire lexical et sémantique.

2. GIRARDET, Jacky et CRIDLIG, Jean-Marie (1991), *Panorama, Méthode de Français, cahier d'exercices, niveau II*, CLE International, 128 p.

Le cahier fait partie de l'ensemble *Panorama* (niveau II), méthode de français pour grands adolescents et adultes ayant déjà suivi un enseignement de 120 heures environ.

Pour chacune des leçons du livre de l'élève, il propose une série d'exercices complémentaires dans les domaines lexical, grammatical ainsi que des activités guidées d'expression et de production des textes correspondant à des situations formelles ou à des besoins expressifs courants. Pour les fiches pédagogiques de notre étude, nous avons profité des exercices proposés dans les pages 8, 9 et 22 du cahier afin de permettre aux étudiants de rédiger leurs CV et développer des connaissances liées à l'emploi des accents en français.

3. GODARD, Emmanuel et al (2006), *Les clés du nouveau DELF, tout pour réussir le DELF nouvelle formule B1, Cadre européen commun de référence*, Presses universitaires de Grenoble (PUG), Grenoble, 158 p.

Ce manuel apporte non seulement des exercices et des tests, mais également de nombreux conseils d'usage de la langue et surtout des conseils pour aborder chacune des épreuves comme ceux que nous avons proposés dans la fiche 10 du travail. Cet outil contient des rubriques lexicales, grammaticales, des épreuves d'entraînement, des textes audio et écrits. Nous avons proposé aux étudiants les exercices des pages 8, 9, 22 et 23 du manuel permettant l'élargissement du répertoire lexical et sémantique ainsi que la diversification de supports écrits.

4. HEU, Elodie et MABILAT, Jean-Jacques (2006), *Edito, Méthode de Français, niveau B2 du CECR*, Les Editions Didier, Paris, 224 p.

Edito s'adresse à des étudiants adultes ou grands adolescents ayant acquis le niveau B1 du Cadre européen commun de référence pour les langues – CECR.

Les unités sont composées de supports variés : principalement des documents authentiques provenant de la presse ou de la radio française et francophone, mais aussi des textes littéraires, des chansons, des dialogues enregistrés tirés de la vie quotidienne et des exercices d'intonation communicative. Un accent particulier est mis sur l'approfondissement de la grammaire et du vocabulaire. Nous avons profité de certains des exercices proposés dans cette méthode, notamment des pages 118, 127 et 179 permettant la diversification des activités écrites.

Internet

1. ESPERET, Eric (1995), *Processus cognitifs mis en jeu dans la production écrite* : <<http://www.ac-montpellier.fr>>

Espéret tente de signaler les processus cognitifs mis en jeu dans la production écrite en faisant rapport entre la représentation mentale non linéaire et la forme linéaire. D'après lui, les informations sont traduites à l'aide des moyens linguistiques dont le scripteur dispose : orthographe, syntaxe, pertinence au but communicatif, etc.

2. DESQ, Monique (1999), *Écrire* : <<http://www.ac-montpellier.fr>>

Il s'agit d'une poésie définissant l'activité d'écriture.

Dans cette poésie, Desq expose de différents éléments liés à l'écriture. Ce qui nous amène à conclure que c'est une notion complexe, impliquant multiples compétences et qui laisse entrevoir des enjeux importants pour l'institution scolaire ou universitaire.

3. GOMEZ, Nieves et TOMÉ, Mario (2004), *Fautes typiques des hispanophones lors de l'apprentissage du FLE* : <<http://www.cndp.fr/lettres/gamecrit>>

Cet article met en lumière les erreurs typiques commises par les apprenants hispanophones de français langue étrangère. D'après les auteurs « Tout apprenant de français langue étrangère commet des erreurs lors de son apprentissage. Si ces erreurs sont constructives et permettent une progression par leur compréhension et leur correction, elles peuvent néanmoins être handicapantes pour une communication aisée ». Ce que nous constatons dans les productions des étudiants de la 1^{ère} année de la filière FLE de l'ISCED – Lubango.

Gomez et Tomé ajoutent : « Selon les langues d'origine des apprenants, les erreurs seront différentes ». C'est dans ce sens que nous avons adapté la grille proposée par les auteurs en référence en fonction de la langue source des apprenants.

4. MULLER, Romain (2008), *La nouvelle orthographe* : <<http://www.nouvelleorthographe.info>>

Au congrès mondial des professeurs de français en 2008, Muller était responsable de la table ronde sur les rectifications de l'orthographe du français. Les participants ont donné à cette occasion beaucoup d'informations sur la modernisation officielle de l'orthographe française (programmes ministériels, dictionnaires et ouvrages de référence mis à jour, sites sur Internet avec exercices pour les enseignants, etc.). Les arguments sont présentés en faveur de la réforme : il faut supprimer les difficultés rencontrées par les non-natifs qui apprennent le français et les ouvrages destinés à un public apprenant utilisant le français comme langue étrangère doivent absolument être mis à jour ; la langue française est une langue vivante, donc chaque jour, par exemple, elle s'enrichit de mots nouveaux ; il est normal également que l'orthographe évolue.

On trouve sur cette page des informations concernant les mots touchés. Environ 2000 mots ont été touchés. Par exemple, il faut privilégier les graphies plus régulières *évènement* (plutôt que *événement*), *il plait* sans accent circonflexe (comme *il fait*, *il se tait*). On trouve

aussi de nouvelles règles et des exercices en ligne imprimables pour l'enseignement aux apprenants du français.

Quelques recommandations doivent être prises en compte : dans la correction (par exemple lors des examens ou des évaluations), tous les enseignants doivent appliquer dorénavant le principe suivant : aucune des deux graphies (ni l'ancienne ni la nouvelle) ne peut être tenue pour fautive ; il faudra certainement encore plusieurs années avant que l'usage entérine complètement et définitivement la nouvelle orthographe ; l'emploi de la nouvelle orthographe n'est pas obligatoire, mais recommandé ; les professeurs de français de tous niveaux sont invités à enseigner prioritairement les graphies rénovées à partir de la rentrée scolaire 2008.

5. *Programmes d'études en FL2 (1997)*: <<http://www.edu.gov.mb.ca>>

Il s'agit d'un programme d'études en FL2 de la 3e année. On trouve sur cette page la définition de la production écrite, les rapports entre lecture et écriture ainsi que les conseils et tâches indispensables pour l'acquisition de la compétence d'expression écrite.

BIBLIOGRAPHIE

- ADAM, Jean-Michel (1999), *Linguistique textuelle. De genres de discours aux textes*, Editions Nathan, Paris, 208 p.
- AKMOUN, Houda (2009), *Mieux enseigner les stratégies de planification* in *Le Français dans le Monde*, n° 365, revue de la Fédération internationale des professeurs de français, CLE International, Paris, p. 26.
- AKYÜZ, Anne et al (2000), *Exercices de vocabulaire en contexte, niveau intermédiaire*, Hachette, Paris, 128 p.
- AKYÜZ, Anne et al (2006), *Les exercices de grammaire*, Hachette, Paris, 192 p.
- ANIS, Jacques, CHISS, Jean-Louis et PUECH, Christian (1988), *L'écriture, théories et descriptions*, De Boeck-Wesmael, Bruxelles, 254 p.
- ARENILLA-BEROS, Aline (1996), *Expression écrite et orale, améliorez votre style*, Hatier, Paris, 80 p.
- ARRIVE, Michel (1993), *Réformer l'orthographe ?*, Presses Universitaires de France, Paris, 240 p.
- BERLION, Daniel (2008), *Les 50 règles d'or de l'orthographe*, Hachette, Paris, 176 p.
- BESSE, Henri et PORQUIER, Rémy (1991), *Grammaire et didactique des langues*, Hatier/Didier, Paris, 286 p.
- BLANC-RAVOTTO, Mireille (2005), *L'expression orale et écrite en français*, Ellipses Editions Marketing, Paris, 208 p.
- BOGAARDS, Paul (1994), *Le vocabulaire dans l'apprentissage des langues étrangères*, Hatier/Didier, Paris, 255 p.
- BONNAMOUR, Jean-Yves (1997), *Guide pratique de l'écrit*, Chronique Sociale, Lyon, 196 p.
- BOULARES, Michèle et GRAND-CLEMENT, Odile (2004), *Conjugaison progressive du français, avec 400 exercices*, CLE International, Paris, 223 p.
- BURFIN, Régine (1991), *Français pour tous, écrire sans fautes*, Chronique sociale, Lyon, 245 p.
- CAPUT, Jean-Pol (1991), *Guide d'expression écrite*, Hachette, Paris, 256 p.
- CATACH, Nina (1991), *L'orthographe en débat*, Editions Nathan, Paris, 304 p.
- CATACH, Nina (2005), *L'orthographe française*, Armand Colin, 3^e éd., Paris, 327 p.

- CORNAIRE, Claudette et RAYMOND, Patricia (1999), *La production écrite*, CLE International, Paris, 150 p.
- COURBERAND, Maryz (2006), *La phrase cent pièges*, Le Polygraphe Editeur, Angers, 80 p.
- CUQ, Jean-Pierre (1996), *Une introduction à la didactique de la grammaire en français langue étrangère*, Didier/Hatier, Paris, 128 p.
- DELATOUR, Y. et al (2004), *Nouvelle grammaire du français*, Hachette, Paris, 370 p.
- DELAVEAU, Annie (2001), *Syntaxe, la phrase et la subordination*, Armand Colin, Paris, 192 p.
- DESQ, Monique (1999), *Écrire*: < <http://www.ac-monpellier.fr>>
- DI GIURA, Marcella Beacco, TREVISI, Sandra et DELAISNE, Pierre (1998), *Café Crème, Méthode de Français, cahiers d'exercices niveau II*, Hachette, Paris, 127 p.
- Dictionnaire du français* (2007), Le Robert et CLE International, Paris, p. 329.
- DOURNON, Jean-Yves (1998), *L'orthographe en 10 leçons et tout pour déjouer les pièges du français*, Minerva, Suisse, 220 p.
- DUPRIEZ, Dominique (2009), *La nouvelle orthographe en pratique*, De Boeck et Larcier, Bruxelles, 240 p.
- ESPERET, Eric (1995), *Processus cognitifs mis en jeu dans la production écrite* : <<http://www.ac-monpellier.fr>>
- FREI, Henri (1929), *Grammaire des fautes, Thèse de doctorat*, Ennoia, Genève, 403 p.
- FRIPIAT, Bernard (1997), *Se réconcilier avec l'orthographe, les moyens mnémotechniques simples et efficaces pour en finir avec les fautes*, Editions Demos, Paris, 144 p.
- GABAY, Michèle (1995), *Guide d'expression écrite*, Larousse, Paris, 416 p.
- GALISSON, Robert (1983), *Des mots pour communiquer*, CLE International, Paris, 160 p.
- GATE, Jean-Pierre (1998), *Eduquer au sens de l'écrit*, Editions Nathan, Paris, 192 p.
- GEY, Michel (1987), *Didactique de l'orthographe française*, Editions Nathan, Paris, 176 p.
- GIRARDET, Jacky et CRIDLIG, Jean-Marie (1991), *Panorama, Méthode de Français, cahier d'exercices, niveau II*, CLE International, 128 p.
- GODARD, Emmanuel et al (2006), *Les clés du nouveau DELF, tout pour réussir le DELF nouvelle formule B1, Cadre européen commun de référence*, Presses Universitaires de Grenoble (PUG), Grenoble, 158 p.
- GOHARD-RADENKOVIC, Aline (1995), *L'écrit, stratégies et pratiques*, CLE International, Paris 192 p.

- GOMEZ, Nieves et TOMÉ, Mario (2004), *Fautes typiques des hispanophones lors de l'apprentissage du FLE*: <<http://www.cndp.fr/lettres/gamecrit>>
- GRAVES, Michael (1987), *Vocabulary learning and instruction in E.Z. Rothkopf*, *Review of Research in Education* n°13, 49-89.
- GREVISSE, Maurice (1948), *Code de l'orthographe française*, Baude, Paris, Bruxelles.
- GREVISSE, Maurice (1995), *Quelle préposition ?*, De Boeck et Lacier, Bruxelles, 104 p.
- HEU, Elodie et MABILAT, Jean-Jacques (2006), *Edito, Méthode de Français, niveau B2 du CECR*, Les Editions Didier, Paris, 224 p.
- IJAZ, IHzz (1986), *Linguistic and cognitive determinants of lexical acquisition in a second language*, *Language learning* n° 36, 401-451.
- KAHN, Gisèle (1993), *Des pratiques de l'écrit*, Hachette, Paris, 192 p.
- KAVIAN, Eva (2007), *Ecrire et faire écrire*, De Boeck-Wesmael, Bruxelles, 144 p.
- KRASHEN, Stephen (1982), *Principles and practice in second language acquisition*, Pergamon Press, Oxford, 218 p.
- KRASHEN, Stephen et TERRELL, Tracy (1983), *The natural approach: language acquisition in the classroom*, Prentice-Hall International, London, 191 p.
- LADO, Robert (1957), *Linguistics across cultures, applied linguistics for language teachers*, University of Michigan Press, Mi, 141 p.
- LEBLANC, Benoît (1997), *Gérer son vocabulaire, comment résoudre les principales difficultés lexicologiques du français*, Les Editions SMG, Trois Rivières, 188 p.
- MAINGUENAU, Dominique (1994), *Syntaxe du français*, Hachette, Paris, 160 p.
- MARTIN, Michel (1995), *Jeux pour écrire*, Hachette, Paris, 256 p.
- MARZANO, Robert et PAYNTER, Diane (2000), *Lire et écrire : Nouvelles pistes pour les enseignants*, De Boeck Université, Bruxelles, 160 p.
- MASSON, Michel (1991), *L'orthographe: guide pratique de la réforme*, Le Seuil, Paris 184 p.
- MCCARTHY, Michael (1990), *Vocabulary*, Oxford University Press, Oxford, 173 p.
- MOIRAND, Sophie (1979), *Situations d'écrit, compréhension et production en langue étrangère*, Hachette, Paris, 179 p.
- MONTELH, Bernard et DEVOUGE, Marie (2008), *Apprendre à bien écrire*, L'Etudiant, Paris, 420 p.
- MORHANGE-BEGUE, Claude (1995), *Les fautes de français les plus courantes*, Hatier, Paris, 80 p.
- MORHANGE-BEGUE, Claude (1995), *Mieux rédiger*, Hatier, Paris, 80 p.

- MULLER, Romain (2008), *La nouvelle orthographe* :
<<http://www.nouvelleorthographe.info>>
- PENDANX, Michèle (1998), *Les activités d'apprentissage en classe de langue*, Hachette, Paris, 192 p.
- PERY-WOODLEY, Marie-Paule (1993), *Les écrits dans l'apprentissage*, Hachette, Paris, 208 p.
- PICOCHÉ, Jacqueline (1993), *Didactique du vocabulaire français*, Editions Nathan, Paris, 26 p.
- PIERON, Odile et Catherine (1997), *Savoir écrire pour être efficace*, Retz, Paris, 310 p.
- POISSON-QUINTON, Sylvie, MIMRAN, Reine et COADIC, Michèle (2002), *Grammaire expliquée du français*, CLE International, Paris, 434 p.
- Programmes d'études en FL2* (1997): < <http://www.edu.gov.mb.ca>>
- REUTER, Yves (1996), *Enseigner et apprendre à écrire, construire une didactique de l'écriture*, ESF éditeur, Paris, 184 p.
- ROBERT, Jean-Michel (2002), *Difficultés du français : Des clés pratiques pour éviter et expliquer les pièges du français*, Hachette, Paris, 96 p.
- SARTOUT, Colette (1990), *De l'écrit universitaire à l'écrit professionnel*, Les Editions Organisation, Paris, 96 p.
- SAUSSURE, Ferdinand (1962), *Cours de linguistique générale*, Editions Payot, Paris, 520 p.
- SCHULER, Eric (2005), *Ecrire mieux et plus vite*, Studyrama, Levallois-Perret, 176 p.
- SIMONET, Renée et MARRET, Annick (2002), *Ecrire pour agir au quotidien*, Editions d'Organisation, Paris, 328 p.
- SPICHER, Anne (2006), *Savoir rédiger*, Ellipses Edition Marketing, Paris, 256 p.
- TERS, François, MAYER, Georges et REICHENBACH, Daniel (1988), *L'échelle Dubois-Buyse*, Editions OCDL, Paris.
- TREVILLE, Marie-Claude et DUQUETTE, Lise (1996), *Enseigner le vocabulaire en classe de langue*, Hachette, Paris, 191 p.
- VAN DEN AVENNE, Cécile (2007), *Maîtriser son expression écrite*, Studyrama, Levallois-Perret, 150 p.
- VAN DEN AVENNE, Cécile (2009), *Savoir rédiger*, Studyrama, Levallois-Perret, 160 p.
- VIGNER, Gérard (1982), *Ecrire. Eléments pour la pédagogie de la production écrite*, CLE International, Paris, 128 p.
- WARNANT, Léon (2006), *Orthographe et prononciation en français*, De Boeck et Larcier, Bruxelles, 238 p.

ANNEXES

ANNEXE I

Modèle de l'enquête : version portugaise

INQUÉRITO

A escrita joga um papel muito importante no ensino/aprendizagem do francês língua estrangeira, porquanto esta actividade ser uma das competências em Didáctica desta língua. Você, para o seu perfil, sendo estudante e futuro professor de FLE, tem a necessidade de aquisição da competência de expressão escrita.

Após termos notado as suas dificuldades na produção escrita, preparamos este questionário na finalidade de nos fornecer informações plausíveis e fundamentais para o nosso estudo neste domínio.

Idade

Sexo

1. Acha que a escrita é uma actividade importante e indispensável para o ensino/aprendizagem do francês ?

Sim

Não

Justifique a sua resposta

.....

.....

.....

.....

2. Indique a tipologia de escrita que tem praticado na cadeira de Prática do Francês.

a) carta corrente

b) carta de encomenda ;

c) carta de reclamação ;

d) carta de motivação ;

e) carta comercial ;

f) acta ;

g) relatório ;

h) curriculum vitae ;

i) escritas literárias ;

j) escritas descritivas ;

l) escritas narrativas ;

m) outras

.....

.....

3. Indique as suas principais dificuldades ao nível da produção escrita em francês.

a) dificuldades de escolha de palavras ;

b) dificuldades de construção de frases ;

c) dificuldades de distinção dos géneros ;

d) dificuldades de emprego dos acentos ;

- e) dificuldades de utilização dos dígrafos ;
- f) dificuldades de formação do plural ;
- g) dificuldades de emprego do apóstrofo ;
- h) dificuldades de construção do significado de uma frase ;
- i) outras.....
-
-
-

4. Acha que os estudantes que escolhem o francês como meio de acesso ao ISCED têm bases para enfrentar a escrita em francês ?

Sim

Não.....

Justifique a sua resposta

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

5. Quais são os seus principais erros de produção escrita ?

.....

.....

6. O português interfere na sua produção escrita em francês ?

Sim

Não

Se sim, como esta língua interfere na produção escrita em francês língua estrangeira?

.....

.....

7. Demonstra como a origem cultural do estudante pode ser um dos factores explicativos de erros de produção escrita em língua estrangeira?

.....

.....

.....

8. O que observa em francês :

a) no plano lexical ?.....

.....

.....

b) no plano sintáctico ?

.....

.....

c) no plano morfológico ?

.....

.....

d) no plano semântico ?

9. Para você, é mais difícil escrever em francês do que em português ?

Sim

Não

Justifique a sua resposta.

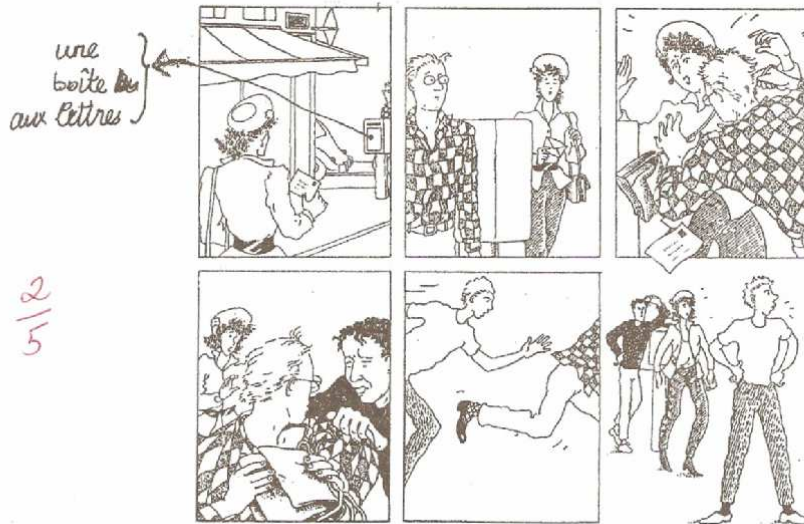
10. Que propõe para melhorar a sua produção escrita em francês língua estrangeira ?.....

.....
.....
.....
.....
.....

ANNEXE II
 Modèles d'épreuves et d'examens des étudiants

Walter Moraes Augusto da Silva

Un vol de sac à main. Racontez comment cela s'est passé et décrivez la tenue de l'agresseur.



R: une dame arrive avec une lettre a la main.
 Après un monsieur que a porté une chemise gris et
 blanche et un lunettes claire se aproxime. Le monsieur
 était un voleur. Après le voleur commence pour agredir
 la dame, et poche la valise, il pendre la même
 et après cote. Un monsieur que a regardon ~~et~~ l'ancien
 va devant de voleur a corrir, mais le voleur est
 très rapid il a pus fuir.

Nom: Feliciano Nafunga Ngalangunga

« Margaret, dit Vincent, je viens d'écrire à nos amis de Paris, Les Legrand pour annoncer notre arrivée. Voici ma lettre. »

Mme Vincent prend la lettre et lit : « Chers amis, je vous annonce une grande nouvelle : dans quinze jours nous serons près de vous. Je vais être correspondant du courrier de Montréal à Paris. Retenez trois chambres à l'hôtel, s'il vous plaît. Nous serons contents de vous revoir, vous et vos enfants. Je télégraphierai le jour et l'heure de notre arrivée. A bientôt.

Amicalement, François Vincent

Répondez aux questions suivantes :

1. A qui M. Vincent vient-il d'écrire ?

R: M. Vincent écrit à ces amis de Paris.

2. Pourquoi a-t-il écrit ?

R: Il écrit pour annoncer s'arrivée.

3. Que demande M. Vincent à M. Legrand ?

$\frac{2}{5}$
R: Elle demande à chers amis, qui je vous annonce une grande nouvelle: dans quinze jours nous serons près de vous. Je vais Retenez trois chambres à l'hôtel, s'il vous plaît. Nous serons contents de vous revoir, vous et vos enfants.

4. Que télégraphiera-t-il ?

R: Il télégraphiera le jour et l'heure de notre arrivée.

5. Donnez un titre à ce texte.

R: Un titre à ce texte est une lettre



Instituto Superior de Ciências da Educação
ISCED - LUBANGO

Classificação

Ano lectivo 2008/2009

I Semestre

a Prova Parcelar de

Nome do estudante: Victória de Fátima Tilar

Curso de: Linguística Francesa

Data: 16/06/08

Est-ce que vous pensez qu'il est indispensable de connaître et de parler au moins une autre langue que la sienne?

Précisez clairement votre opinion en donnant quelques arguments et en structurant un petit texte bien structuré.

2,5
4

B' pour moi je pense qu'il est indispensable de connaître et de parler au moins une autre langue que la sienne; parce que il est très important à avoir un domaine de connaître et de parler plusieurs langues. Ça personnel pour est très heurieuse. Celui qui connaît plus langue que la sienne ou la sienne, il a beaucoup d'avantages, parce que d'une manière il va rencontrer personnes qui il peut contacter pour lui aide, ou lui donne un place pour habiter ou parfois pour passer la nuit quand au couchement du hôtel. Elle est très indispensable quand nécessaire que pour communiquer avec quel que un qui n'appartient pas à notre milieu social nous devons trouver une langue autre que la nôtre qui va nous servir de langue de communication. Par exemple un exemple: un Umbundu va dans la province de Zaire, il va se rencontrer avec un Bakongo. Ces deux gens ne pourront pas se communiquer, parce que l'un est du Sud et l'autre est du Nord et chacun parle une langue différente de l'autre. Il faut se communiquer par les signes. D'où l'importance d'une langue autre que celle qui on parle. C'est à dire l'Umbundu ou le Bakongo sont les langues de chaque Région, alors d'où nous voyons d'importance du Portugais qui est une langue de communication pour nous ou pour les deux peuples: le Umbundu et le Bakongo.